

TAMPEREEN YLIOPISTO

Luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä taiteilijoiden
kanssa Ratas-oppimisympäristön kontekstissa

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

REETTA HARJU

Lokakuu 2014

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
REETTA HARJU: Luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä taiteilijoiden kanssa Ratas-oppimisympäristön kontekstissa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 67 sivua, 3 liitesivua
Lokakuu 2014

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata, miten Orivedellä Taito- ja taideaineiden oppimisympäristö Rattaaseen osallistuneet luokanopettajat ovat kokeneet yhteistyön kuvataiteilijoiden kanssa. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella opettajien kokemuksia yhteistyöstä, roolien muodostumisesta sekä yhteistyössä ilmenneistä haasteista. Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien ammatilliseen kasvuun liittyviä teemoja sekä oppimisympäristöjä taidekasvatuksen kontekstissa tutkimuskirjallisuuteen nojautuen.

Tätä laadullista tapaustutkimusta varten haastateltiin teemahaastattelulla viittä Oriveden peruskoulussa työskentelevää opettajaa, jotka olivat osallistuneet Taiderattaan työpajoihin. Aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Kokemuksia yhteistyöstä tarkasteltiin oppimisympäristöajattelun käsitteiden kautta, jakaen kokemukset fyysiseen, psykologiseen ja sosiaaliseen sekä pedagogiseen oppimisympäristöön liittyviksi.

Tutkimustuloksista tuli esille opettajien positiiviset kokemukset yhteistyöstä taiteilijoiden kanssa. Työpajojen nähtiin tukevan ja syventävän koulujen taideaineiden tarjontaa ja tuovan opetukseen monipuolisuutta. Yhteistyössä opettajien vahvuutena oli pedagoginen osaaminen ja oppilastuntemus. Taiteilijan vahvuutena oli ainespesifi tiedonhallinta ja luova ote opettamiseen. Tarkasteltaessa yhteistyökokemusta opettajan asiantuntijuuden kannalta voidaan havaita Taiderattaan tukeneen tiedollista ja taidollista osaamisen kasvua sekä verkostoitumista koulun ulkopuolisiin toimijoihin. Yhteistyö vaikutti opettajien minäpystyvyyden kasvuun, joka oli seurausta taiteilijan työskentelyn seuraamisesta ja siten uusien taiteen tekniikoiden paremmasta hallinnasta.

Taiderattaan toiminnan suurimmaksi kehityskohteeksi nousi yhteisen suunnittelun toteuttaminen, jolloin opettajien pedagogista osaamista sekä oppilastuntemusta voitaisiin hyödyntää työpajojen aiheen valinnassa ja ohjeistuksen suunnittelussa. Haastatteluissa toistui opettajien toive yhteistyön jatkumisesta. Tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa moniammatillisen yhteistyön kehittämisen, oppimisympäristöjen ja asiantuntijuuden jakamisen yhteydessä.

Asiasanat: Jaettu asiantuntijuus, oppimisympäristö, yhteistyö, taidekasvatus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....	4
2.1 TAITO- JA TAIDEAINEIDEN OPPIMISYMPÄRISTÖ RATAS	4
2.1.1 Kuvataideratas	6
2.1.2 Käyttötaideratas.....	6
2.1.3 Sanataideratas	7
2.1.4 Esittävän taiteen ratas.....	7
2.2 OPPIMISYMPÄRISTÖJEN KEHITTÄMINEN.....	8
2.3 TAIDEKASVATUKSEN NÄKÖKULMA	9
3 OPPIMISYMPÄRISTÖ	13
3.1 OPPIMISYMPÄRISTÖN MÄÄRITTELYÄ	13
3.2 FYYSINEN, PSYKOLOGINEN JA SOSIAALINEN SEKÄ PEDAGOGINEN NÄKÖKULMA	15
3.3 TAIDEKASVATUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖ	18
4 ASiantuntijuus.....	19
4.1 KOULU ASiantuntijayhteisönä	19
4.2 JAETTU ASiantuntijuus	21
4.3 YHTEISTYÖ JA VERKOSTOITUMINEN OPETTAJAN TYÖSSÄ	22
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
5.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TAVOITE.....	25
5.2 TUTKIJAN ESIYMMÄRRYS.....	28
5.3 TAIDERATTAASEEN OSALLISTUNEIDEN LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSET TUTKIMUKSEN KOhteena	29
5.4 TEEMAHAASTATTELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	31
5.5 AINEISTON ANALYYSI SISÄLLÖNANALYYSIN KEINON	33
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	36
6.1 ASiantuntijuus	36
6.2 FYYSINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	37
6.3 PSYKOLOGINEN JA SOSIAALINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	40
6.3.1 Ryhmähenki ja vuorovaikutus.....	40
6.3.2 Elämyksiä ja positiivisia oppimiskokemuksia tuottavaa	42
6.3.3 Verkostojen syntyminen	44
6.4 PEDAGOGINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	46
6.4.1 Ammatillinen kasvu	46
6.4.2 Oppilaantuntemus ja ryhmänhallinta	48
6.4.3 Toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa koettuja haasteita	50
6.5 TULOSTEN YHTEENVETO.....	53
7. POHDINTA.....	55
7.1 POHDINTAA TULOksista	55
7.2 JATKOTUTKIMUSAIHEITA	58
7.3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	59
LÄHTEET.....	62
LIITTEET	68

1 JOHDANTO

Oriveden perusopetuksessa on toteutettu Taito- ja taideaineiden oppimisympäristö Ratasta vuodesta 2008 alkaen. Keskeisenä lähtökohtana toiminnassa on paikallisten taiteilijoiden, opettajien ja koulujen yhteistyön kautta laadukkaan taideopetuksen tarjoaminen Oriveden peruskouluissa työpajatyypin toiminnan kautta.

Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa selvitetään Taiderratalla aikana syntyneitä kokemuksia opettajien ja taiteilijoiden yhteistyöstä. Aineiston hankinta on toteutettu teemahaastatteluilla viittä Oriveden peruskoulussa työskentelevää luokanopettajaa, jotka ovat osallistuneet taiderratalla työpajoihin. Haastatteluilla etsittiin vastausta kysymykseen: Millaisena opettajat ovat kokeneet yhteistyön taiteilijoiden kanssa? Millaisen roolin he ovat tuossa yhteistyössä ottaneet ja mitä haasteita yhteistyössä on tullut esiin? Aineiston analyysi on toteutettu teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Taito- ja taideaineiden oppimisympäristöhanke Ratas lähti liikkeelle tarpeesta tarjota monipuolista, laadukasta ja tasa-arvoista taidekasvatusta pienen kaupungin oppilaille ja näin tukea opiskelijoiden persoonallisuuden kehitystä. Työpajat painottavat konkreettista työskentelyä, jolloin oppilaat saavat kokemuksia eri taiteenaloille ominaisista työskentelytavoista ja menetelmistä. Asiantuntijaopettajina toimivien taiteilijoiden tulo kouluun herättää monia kiinnostavia kysymyksiä. Millaisia odotuksia ja kokemuksia opettajilla yhteistyöhön liittyy? Pitivätkö opettajat yhteistyötä antoisana kokemuksena ja pyrkivätkö he hyödyntämään sitä taideaineiden opetuksessa? Syntyikö yhteistyössä osaamisen jakamista ja kuinka se mahdollisesti ilmeni? Vai ovatko opettajat kokeneet taiteilijan vierailijana, joka on tuonut vaihtelua koulumaailman arkeen ilman sen suurempaa lisäarvoa?

Taideaineet ovat osa yleissivistystä ja kulttuurin tuntemusta. Taidekasvatuksessa yhdistyvät oppilaiden yksilölliset pyrkimykset, tekniikka, materiaalien hallinta sekä ilmaisu ja kulttuurintuntemus. Kehittääkseen taiteellista ilmaisuaan oppilas tarvitsee tuekseen henkilön, joka pystyy antamaan asiantuntevia neuvoja. Taiteilijoiden ja luokanopettajan

yhteistyöllä voidaan tukea oppilaiden ja opettajan syvällisempää tutustumista taiteen monipuoliseen kenttään ja ilmaisun mahdollisuuksiin.

Käsitykseni taideaineiden oppimisesta ja opettamisesta rakentuu kognitiiviselle oppimiskäsitykselle, jossa yksilö nähdään aktiivisena tiedon käsittelijänä ja vastaanottajana. Koen, että laadukkaan ohjauksen ja oman taiteellisen toiminnan kautta ihminen kehittää sisäisiä visuaalisia mielikuvia, jotka hän valintojen, kokeilun ja harjoituksen kautta muuttaa esitettävään muotoon. Taideaineet tarjoavat yksilölle tärkeän väylän itseilmaisuun ja tunteiden käsittelyyn ja siten edistävät kokonaisvaltaisesti hyvinvointia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 18) mukaan oppimisympäristö on oppimiseen liittyvä fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuus, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Koulun tehtävä on kasvattaa lapsia yhteiskunnan tulevaisuuden toimijoiksi, joten on tärkeää, että oppimisympäristö tukee koulun ja ympäröivän yhteiskunnan yhteistyötä. Opetushallitus on antanut tukea opetusta ja toimintakulttuuria uudistaville hankekokonaisuuksille vuodesta 2010 alkaen. Oppimisympäristö-hankkeissa on painotettu hyvien toimintamallien leviämistä kuten verkostojen muodostumista eri alojen asiantuntijoiden ja kouluopetuksen välille. Ministeriön vuonna 2010 julkaisema analyysi *Taidekasvatuksen ja kulttuurialan koulutuksen tila Suomessa* nosti esille oppilaiden epätasa-arvoisen tilanteen taidekasvatuksen tarjonnassa niin maantieteellisesti kuin taiteen eri alojen välillä. Koulut ja niiden tarjoamat oppimisympäristöt ovat erilaisia ja toimivat vaihtelevien resurssien varassa. Pienillä kaupungeilla on monipuolisen taidekasvatuksen tarjoamisessa useita haasteita kuten pitkät välimatkat, jotka vaikeuttavat maaseudun pienissä kouluissa opiskelevien oppilaiden osallistumista erilaisiin kulttuuritapahtumiin ja näyttelyihin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010a.)

Koulutoiminnan kehitys ja avautuminen yhteiskuntaa kohti on tärkeää. Perinteisesti koulun tehtäväksi on nähty kasvattaa täysivaltaisia yhteiskunnan jäseniä, joilla on hyvät tiedolliset sekä yhteistyötaidot. Tulevaisuuden koulussa tavoitteena on lisäksi kasvattaa opiskelijoita kriittiseen ajatteluun, vuorovaikutukseen, ongelmanratkaisuun ja luovuuteen. Näitä taitoja voidaan tukea huomioimalla erilaiset oppimistarpeet ja hyödyntämällä oppimisympäristöjen mahdollisuudet monipuolisesti. Opettajilta tämä vaatii entistä enemmän yhteistyövalmiutta, aktiivisuutta sekä integrointi- ja arviointitaitoja.

Opettajien kokemusten tarkasteluun laadullinen tutkimus oli luonnollinen valinta. Kokemusten tutkiminen on haastavaa, koska saman tilanteen kokeneet ihmiset antavat tapahtumille erilaisia merkityksiä riippuen arvomaailmasta, kokemustaustasta ja harrastuksista. Nämä ja muut kiinnostuksen kohteet vaikuttavat siihen, millaisena näemme maailman ja mihin kiinnitämme huomiota. Opettajien käsityksiä ja toimintaa tarkasteltaessa on huomioitava työyhteisön eli koulun toimintakulttuuri sekä opettajan rooli oman yhteisönsä jäsenenä. Koulut ovat pedagogisia asiantuntijayhteisöjä, joissa opettajat ovat opettamisen ja kasvatuksen asiantuntijoita. Opetuksen ja kasvatuksen ohella opettajilta odotetaan asiantuntijuutta tiedollisissa ja yhteisöllisissä kysymyksissä sekä yhteistyötä erilaisten kehittämishankkeiden sekä koulun muiden toimijoiden kanssa. Asiantuntijatehtävien määrän kasvu työelämässä ja työyhteisöjen halu profiloitua asiantuntijayhteisöiksi heijastuu myös kouluorganisaatioon. (Jyrkiäinen 2007, 50–54; Järvinen 2011, 23.)

Tapaustutkimuksen aiheen valinnan taustalla voi olla tietty ongelma tai tutkijan kiinnostus ihmisryhmää tai tapahtumaa kohtaan (Syrjälä 1994, 23). Oma kiinnostukseni opettajien ja taiteilijoiden yhteistyöhön liittyy aiemmin opiskelemaani kuvataiteilijan ammattiin. Taideratas-hankkeessa yhdistyvät taide- ja koulumaailma kiinnostavalla tavalla. Hankkeen keskeinen tavoite, laadukkaan kuvataiteen opetuksen tarjoamista moniammatillisen osaamisen kautta vaikutti mielenkiintoiselta ja tutkimisen arvoiselta aiheelta. Mieleeni nousivat kokemukset siitä, kuinka juuri valmistuneena kuvataiteilijana toimin opettajana lapsille suunnatussa taidekasvatusprojektissa. Vaikka hallitsin opettamani asian teknisesti, oli pedagogisessa osaamisessani ja lapsen kehitystason huomioimisessa puutteita. Yhteistyö kasvatusalan ammattilaisen kanssa olisi varmasti mahdollistanut laadukkaammin toteutetun opetuskokonaisuuden. Tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa moniammatillisen yhteistyön kehittämisen, oppimisympäristöjen ja asiantuntijuuden jakamisen viitekehyksessä.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

2.1 Taito- ja taideaineiden oppimisympäristö Ratas

Tutkimuksen taustalla on Ratas-hanke, joka on käynnistetty opetushallitukselta vuosina 2008–2011 saadun rahoituksen turvin. Ratas on joustava oppimisympäristö, jonka tavoitteena on tarjota korkeatasoista taiteen, kädentaitojen ja teknologian opetusta lapsille, jotka asuvat kaukana taide- ja tiedekeskuksista. Ratas-hankkeessa oppimisympäristöä lähestyttiin kokonaisvaltaisena toimintaympäristönä, joka koostuu oppilaista, opettajista, työvälineistä, ympäristöstä, oppimisenäkemyksistä sekä toimintatavoista. Asiantuntijaopettajina Ratas-hankkeessa toimivat paikalliset ammattitaiteilijat, kädentaitajat ja asiantuntijat.

Taideratas muodostuu alakouluilla toteutetuista oppimisprojekteista. Kurssit koostuvat viidestä kahden tunnin opetuskerrasta, muodostaen 10 tunnin kokonaisuuden. Näiden oppituntien aikana opiskelijat suunnittelivat ja valmistivat käyttöesineen, esityksen tai taideteoksen. Oppilaat myös arvioivat prosessin vaiheita ja saavutettua tulosta. Valmiit teokset ovat nähtävillä vuosittain järjestetyissä loppunäyttelyissä. Rahoituskauden jälkeen Ratasta ovat toteuttaneet yhteistyössä Oriveden kaupunki ja Oriveden seudun kansalaisopisto. Taiderattaaseen osallistuvat vuosittain 1., 3. ja 5. luokkien oppilaat kaikilla Oriveden alakouluilla.

Suomessa koulutus on valtakunnallisesti ohjattua ja koulujen tehtävä on toteuttaa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita. Kouluissa tapahtuvan kehittämistyön tulee liittyä ensisijaisesti opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseen tai kykyyn toteuttaa opetussuunnitelmaa. (Silander & Ryymin 2012, 17.) Ratas-hankkeessa on pyritty luomaan oppilasta motivoivat oppimisympäristöjä. Keskeisiä elementtejä opetuksessa ovat asiantuntijaopetus, laadukkaat työvälineet, omaan luovuuteen kannustaminen sekä positiivisten oppimiselämysten synnyttäminen. Taideratas-oppimisympäristön keskeisenä tavoitteena on synnyttää taidekasvatusmalli, jossa tehdään taidetta yhteistyössä taiteilijoiden kanssa. Hanke on rakentunut seuraavien periaatteiden ja tavoitteiden mukaisesti. (Haavisto 2011, 4.)

- 1) Tarjota korkeatasoista taideaineiden opetusta sekä täydentää taide- ja taitoaineiden tarjontaa kouluissa
- 2) Luoda paikallisten taiteentekijöiden ja käsityöläisten verkosto, jotka haluavat jakaa asiantuntemustaan paikallisten koulujen hyväksi
- 3) Vahvistaa opettajien osaamista yhdessä oppimisen keinoin
- 4) Kartoittaa parhaiten opetussuunnitelman tavoitteisiin soveltuvia työskentelytapoja ja aihepiirejä
- 5) Vakiinnuttaa toiminta osaksi Oriveden perusopetuksen opetussuunnitelmaa
- 6) Tukea oppilaiden myönteistä oppimisasennetta, innovatiivisuutta ja luoda onnistumisen kokemuksia
- 7) Dokumentoida prosessi verkkoon, jotta se on halukkaiden vapaasti hyödynnettävissä
- 8) Tukea kestävän kehityksen periaatteita kierrättämällä materiaaleja, henkilöitä ja muita resursseja

Ratas-hanke käynnistyi koulujen, asiantuntijaopettajien ja koordinaattorin välillä 2008–2009, jolloin opetuksen suunnittelu, asiantuntijaopettajien valinta ja opetussisältöjen koordinointi alkoi. Taiderattaan teemoina olivat ensimmäisenä lukuvuonna Kuvataideratas ja Sirkusratas. Kuvataiteessa opiskeltiin hiilipiirustusta, akvarellimaalausta ja muotoilua kierrätysmateriaaleista. Opettajille järjestettiin kuvataidepaja, jossa he saivat ohjausta värien sekoittamiseen ja erilaisten maalaustekniikoiden käytössä. Sirkusrattaassa opiskelu tapahtui omakohtaisen harjoittelun, kokemisen ja tekemisen kautta Ratas-oppimisympäristölle tehtiin omat, opetusta tukevat ja esittelevät internetsivut.

Seuraavana lukuvuonna (2009–2010) pyöri jo yhteensä neljä Taideratasta. Grafiikkarattaassa tutustuttiin grafiikanmenetelmiin, kuvataiderattaassa toteutettiin saviakvarelli- ja öljyväritöitä. Esittävän taitteen rattaassa oli aiheena tanssi-improvisaatio sekä Sanataideratas, jonka parissa opiskeltiin sarjakuvaa ja luovaa kirjoittamista. Ratas-oppimisympäristön loppunäyttelyssä oli esillä kaikkien taidepajojen töitä sekä esittävän taiteen tanssi-improvisaatioesitys.

Hankkeen kolmantena vuonna (2010–2011) Taito- ja taiderattaiden toimintamuodot vakiintuivat. Edellisen lukuvuoden antamien kokemusten perusteella opetusta päätettiin tarjota

alakoulujen 1., 3. ja 5. luokille. Lukuvuoden 2013–2014 aika toteutettujen Taiderattaiden yhteisenä teemana ovat *Unien tarinat*, joiden toteutuksesta vastasi seitsemän taidealan ammattilaista, joista kaksi on ensimmäistä kertaa mukana Taiderattaan toiminnassa. Kaikki taiteilijat asuvat Orivedellä.

2.1.1 Kuvataideratas

Kuvataiteen opetuksessa oppilaat osallistuivat taideteoksen tekemisen koko prosessiin alkuideoista aina näyttelyn pystyttämiseen saakka. Oppilaan oma idea, aiheen muotoutumisen prosessi ja pitkäjänteinen työskentely yhden aiheen parissa olivat kurssin keskeisiä teemoja. Opetuksessa korostettiin oppilaiden omien havaintojen ja kokemusten merkitystä. Työskentely ryhmässä, yhteisistä työskentelyvälineistä huolehtiminen ja keskustelu teoksista kasvativat toisten huomioimiseen sekä palautteen saamiseen ja sen antamiseen. Taiteilijat tarjosivat opiskelijoiden käyttöön oman kokemuksensa taiteen tekemisestä ja taiteilijana työskentelemisestä. Seuraavassa katkelmassa kuvataan kuvataiderattaassa toteutetun työn keskeisiä tekniikoita ja vaiheita.

Kurssilla oppilaat muotoilivat savesta hedelmiä ja maalasivat ne. Sen jälkeen jokainen suunnitteli hedelmistä oman asetelman, johon tehtiin myös valaistus. Lopulta asetelmista valmistettiin akvarellimaalaukset. (Haavisto 2011.)

Kuvataiderattaassa opiskeltiin hiili- ja liitupiirustusta, piirustuksen peruskäsitteitä, akvarelli- ja öljyvärimaalausta sekä sommittelua ja valojen ja varjojen vaikutusta muotoon. Kursseilla pyrittiin yhdistämään eri tekniikoita mielekkäiksi työskentelykokonaisuuksiksi. Grafiikka-kurssilla opeteltiin perustekniikoita eli monotypia-, kuivaneula- ja syväpainotekniikkaa. Kurssien aikana grafiikka näyttäytyi opiskelijoille tyylilajina, jossa on noudattava ohjeita ja toimittava järjestelmällisesti, jotta päästään haluttuun lopputulokseen.

2.1.2 Käyttötaideratas

Käyttötaiderattaan aiheina olivat keramiikka, tekstiilitaide (huovutus, kirjansidonta ja helmet) sekä käyttögrafiikka. Oppilaat tutustuivat erilaisten käyttöesineiden valmistusprosesseihin kokeilemalla erilaisia materiaaleja ja materiaaliyhdistelmiä. Ensimmäisen luokan oppilaat valmistivat keramiikkaa pohtien kauneuden ja käytännöllisyyden yhdistämistä. 3. luokan oppilaat valmistivat huovutetut kirjankannet ja

viidenluokkalaisten tutustuivat syväpainografiikkaan valmistamalla seinäkalenterin. Käyttötaiderrattaan lopputuloksena oli käyttöesine, jonka aiheen oppilaat olivat suunnitelleet itse.

2.1.3 Sanataideratas

Sanataiderattaassa tutustuttiin luovan kirjoittamiseen erilaisten kirjoittamisen tekniikoiden, tekstilajien ja sarjakuvan keinoin. Oppilaat perehtyivät juonen rakentamiseen, henkilöhahmojen luomiseen ja vuoropuheluiden kirjoittamiseen. Keskeisinä tavoitteina olivat oppilaan ajattelutaidon ja eläytymiskyvyn kehittäminen sekä persoonallisen ilmaisutavan ja identiteetin vahvistaminen. Samalla huomioiden leikin ja ilmaisuvapauden merkityksen kielenkäytön kehittämisessä. Viidesluokkalaisten opetuksessa painottui mediakasvatuksellinen näkökulma, jossa tutkittiin mainosten, sarjojen ja elokuvien taustalla olevien tekstien viestiä ja oppilaan omaa suhdetta niihin.

2.1.4 Esittävän taiteen ratas

Sirkus Rattaassa opiskelijat tutustuvat sirkustaiteen eri lajeihin, kuten akrobatiaan, ilma-akrobatiaan, tasapainoiluun, jongleeraukseen ja taikuuteen. Opetuksessa tuettiin oppilaan henkilökohtaisen näkemyksen syntymistä sirkustaiteesta. Kurssin aikana tutustuttiin sirkustekniikoiden alkeisiin harjoitellen koordinaatiota ja kehonhallintaa. Oppilaita kannustettiin rohkeaan kokeiluun ja sitä kautta itsensä voittamiseen. Sirkusrattaassa opiskelijat valmistivat esityksen, jossa käyttivät valitsemaansa välinettä tai tyyllilajia. Pitkäjänteisen harjoittelun merkityksen avautuminen ja esityksen valmistamisen vaatiman työmäärän ymmärtäminen saivat opiskelijoilta palautekyselyssä paljon kiitosta. Esittävään taiteeseen kuluva tanssirattaassa opiskeltiin puolestaan monipuolista tilankäyttöä, liikenopeutta sekä liikkeen rytmiä.

2.2 Oppimisympäristöjen kehittäminen

Koulujen oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteena on monipuolistaa opetusta ja luoda yhteyksiä ympäröivään yhteiskuntaan. Kehittäminen kohdistuu tilojen, työtapojen ja toimintamallien muodostamaan kokonaisuuteen sekä kykyyn tunnistaa oppimismahdollisuudet myös luokkahuoneen sisällä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b, 24.) Koulujen kehittäminen on oppimisympäristöjen uudelleen suunnittelua. Käytännön opetustyössä oppimisympäristöajattelu haastaa perinteiset opetussuunnitelmamallit tarjoamalla kokonaisvaltaisemman ja rikkaamman lähestymistavan opetustyöhön. (Ropo 1993, 70; Ropo 2008, 46.)

Kehitettäessä oppimisympäristöjä ensimmäiseksi huomio kiinnittyy usein ulkoisiin tekijöihin kuten opetustilojen haasteellisuuteen ja erilaisten välineiden ja muiden resurssien puutteeseen. Oppimisympäristöjen kehittämisen tulisi nähdä yhteistyönä, joka ei keskity vain yhden oppimisympäristön sisäiseen kehittämiseen. Tämä raja-aitojen rikkominen vaatisi moniammatillisten yhteistyömallien kehittämistä, jotta voitaisiin luoda ammattikuntarajat ylittäviä verkostoja. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45–46; Eskelinen 2010, 50.) Perinteisesti koulujen kehittämisessä on luotettu siihen, että aktiiviset opettajat kehittävät koko koulua oman työnsä kautta. Hankkeiden tulosten on uskottu leviävän aktiivisilta opettajilta koko yhteisölle ja luovan uudenlaisia toimintatapoja organisaatioon. (Ryymän & Silander 2012, 16.) Tutkimusten mukaan opettajilla on mahdollisuus kehittää luokassa tapahtuvaan opetusta luovammaksi ja innovatiivisemmaksi niin halutessaan. Kouluorganisaation kehittämisessä opettajan rooliksi usein muodostuu tiedon levittäminen ja näkyväksi tekeminen omalla toiminnallaan. (Siltala 2009, 79.) Kouluissa toteutetut kehittämishankkeet tuottavat usein positiivisia kokemuksia, kuten lisäävät hankkeessa toimineiden opettajien motivaatiota työhön sekä kehittävät heidän ammatillista osaamistaan. Opettajalähtöisyys ei kuitenkaan aina edistä toimintakulttuurin muutosta organisaation tasolla vaan hankkeesta tulleet hyvät käytänteet ja uusi ammatillinen osaaminen jäävät yksittäisten opettajien omaisuudeksi. Koulun kehittämishanke on tällöin käytännössä muutaman aktiivisen opettajan kehittämishanke. (Ryymän & Silander 2012, 16.)

Koulu on sosiaalinen järjestelmä, jonka toimintatapojen muutokset vaikuttavat yksilöihin eri tavoin. Opettaja voi kokea muutokset koulun toimintakulttuurissa positiivisina, jolloin hän haluaa edistää näitä pyrkimyksiä. Osa opettajista voi nähdä muutokset uhkana omalle tavalleen tehdä työtä. (Jyrkiäinen 2007, 28.) Toimintatapojen uudistamisen ei pidä olla

itseisarvo, mutta jos se edistää koulussa viihtyvyyttä ja tukee opetuksen laatua, yksittäisen opettajan muutosvastarinnan ei pidä antaa estää sitä (Siltala 2009, 80).

2.3 Taidekasvatuksen näkökulma

Perinteiset taiteen tekemisen tekniikat ovat saaneet rinnalleen uusia ilmaisutapoja, kuten ympäristötaiteen, performanssin ja käsitetaiteen. Taideaineiden asema ja opetuksen määrä kouluissa on herättänyt yhteiskunnallista keskustelua. Taideaineiden arvostuksen voidaan katsoa heijastuvan sitä, millaisia taitoja ja tietoja yhteiskunnassa pidetään tärkeinä. Fontellin (2010, 56) mukaan taidetta opettavien taidenäkemykset sekä taitovaatimukset ovat myös jatkuvassa muutoksessa. Ennen taideaineiden opetus perustui luonnonmuotojen sekä taiteilijoiden teosten kopioimiseen. Tämän hetkinen taidekasvatus korostaa taiteen kokemista yksilön ja yhteisön voimavarana sekä välineenä tulkita maailmaa.

Taidekasvatuksesta puhutaan monissa eri yhteyksissä ja merkityksissä. Huuhtasen (1984, 8–9) mukaan taidekasvatuksesta puhuttaessa voidaan viitata joko taideaineiden opetukseen oppilaitoksissa tai yleiseen kulttuurikasvatukseen, jolloin se on yhteydessä yhteiskunnassa tapahtuvaan taiteen kehittämiseen liittyviin arvoihin ja asenteisiin. Taidekasvatusta voidaan lähestyä myös kulttuuripolitiikan ja kulttuuripalveluiden tuottamisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa taidekasvatukseen viitattaessa tarkoitetaan ensisijaisesti koulussa annettavaan taideaineiden opetukseen.

Kuvaamataidon nimi vaihdettiin vuonna 1999 kuvataiteeksi ja uuden nimen myötä oppiaineen painotus muuttui taidetta korostavaksi. Hollon (1918, 142–144) mukaan kasvatus itsessään on taidetta. Tässä lapsikeskeisessä näkemyksessä taidekasvatuksellisten arvojen nähdään liittyvän kiinteästi yleisiin kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Hollon tavoin Räsänen (2010) näkee, että taideaineiden avulla voidaan tukea muiden kouluaineiden opetusta. Taideaineet tarjoavat erilaisen lähestymistavan muiden oppilaiden aiheiden käsittelyyn ja mahdollistavat aistillisuuden, toiminnallisuuden ja metaforisuuden hyödyntämisen. Taide- ja taitoaineita voidaankin kutsua välineaineiksi, millä viitataan niiden mahdollisuuksiin edistää yleisen kasvatuksen tavoitteiden toteutumista. Taide- ja taitoaineissa tukeudutaan oppimiskäsitykseen, jossa taidetta, taitamista ja tietämistä ei

eroteta toisistaan. Tällöin tieto kehittyy ja ilmenee toiminnassa, jota pidetään yhtä tärkeänä kuin saavutettua lopputulosta. (Räsänen 2010, 48–50.)

Kuvataiteen opetus kattaa koko visuaalisen kulttuurin ja sen keskeisenä tavoitteena on henkilökohtaisen suhteen syntyminen taiteeseen (Laitinen 2006, 33.) Taiteen perusopetuksen tavoitteeksi on määritelty perustan luominen emotionaaliselle, esteettiselle ja eettiselle kasvulle, oppilaan aisti- ja tunneherkkyyden vahvistaminen sekä opiskelu- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen. Taiteellisen työskentelyn tavoitteena on antaa välineitä yksilöllisen maailmankuvan ilmaisuun ja tulkintaan. (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet, 2005.)

Kouluissa opettavien aineiden keskeiset sisällöt ja menetelmät rakentuvat tieteenalan pohjalle. Matematiikan opetus perustuu kumuloituvuuden periaatteelle, jolloin aiemmin opitut tiedot ovat uuden tiedon edellytys. Historian opetus puolestaan tukeutuu kronologisuuden periaatteeseen. Kuvataide on ominaislaadultaan erilainen, joten kyseiset periaatteet eivät ole sovellettavissa. (Uusikylä & Atjonen 2005, 89–90.) Taidekasvatuksen menetelmät ovat kiinteässä yhteydessä yleisten oppimis- ja opetusteorioiden kehitykseen ja suosioon. Sava (1993) näkee oppimisen muutoksena, ja taideopetukselle on ominaista pyrkimys määrällisiin, laadullisiin ja rakenteellisiin muutoksiin. Taideopetuksen tavoitteena voi olla virheellisten työskentelyasentojen, puutteellisten suoritusten tai maneeristen ilmaisutapojen korvaaminen paremmilla. Määrällisillä muutoksilla pyritään tietojen ja taitojen kasvattamiseen taiteen eri tekniikoista, terminologiasta tai historiasta. Laadulliset muutokset tähtäävät parempaan tulokseen, kuten persoonallisempaan tulkintaan, herkempään viivan käyttöön tai rikkaampaan väri-ilmaisuun. Rakenteellisilla muutoksilla viitataan kehitykseen luovassa ja taiteellis-esteettisissä ajattelussa. (Sava 1993 16–17.) Laitinen (2006, 36) korostaa taiteellisessa työskentelyssä esteettisten valintojen tekemistä, koska silloin oppilas harjoittaa mielikuvien prosessointia sekä luovaa ongelmanratkaisua.

Oreckin (2004) mukaan opettajat kohtaavat taiteita opettaessaan monia haasteita, kuten taiteellisten projektien toteutuksessa ja ohjauksessa vaadittavien taitojen kehityksen ja ylläpidon, sekä tasapainoilun taiteellisten arvojen ja työelämän vaatimusten välillä. (Oreck 2004, 66–67.) Näitä vaatimuksia ovat esimerkiksi työskentelylle varattu tietty aika ja ajankohta, jonka puitteissa teoksen pitää valmistua. Tämä on ristiriidassa ihanteellisen luovan taiteellisen prosessin kanssa, johon liitetään inspiraatio ja vapaus työskennellä halutulla hetkellä.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittää oppimisen ja kasvatuksen tavoitteet, joita kunta- ja koulukohtaisilla opetussuunnitelmilla tarkennetaan ja täydennetään erilaisten tavoitteiden mukaisesti. Taide- ja taitoaineiden opetussuunnitelmassa korostetaan kokonaisvaltaisen oppimisen merkitystä, mikä tarkoittaa oppilaan mukanaoloa kaikissa oppimisprosessin vaiheissa. Keskeinen arvo taideopetuksessa on toiminnan eheys ja kokonaisvaltaisuus. Itse tekemisen nähdään kasvattavan itsetuntoa ja luovan turvallisuuden tunnetta edistäen samalla persoonallisuuden eri alueiden ja minäkuvan kehittymistä. Kokonaisvaltaisen oppimisprosessin toteuttaminen kaikissa kouluaineissa on haastavaa, koska opetus voi jäädä tulos- ja suorituskeskeiseksi, jolloin ajatteluun liittyvä luova osuus jää pois. (Räsänen 2010, 49–50.)

Oppimiskäsitykset rakentavat perustan pedagogiselle ajattelulle, johon käytännön toiminnan suunnittelu ja toteutus perustuu. Opettajan toimintaan vaikuttavat käsitykset opetettavasta aiheesta, oppimisesta ja opetuksesta. (Sava 1993,19.) Oppimiskäsitys ohjaa opettajan roolin muodostumista, jonka voidaan nähdä muuttuneen kasvattajasta ja perinteisestä tietojen tarjoajasta ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen luojaksi. Postmodernin ja konstruktivisen aikakauden mukaisesti oppija nähdään tulkintojen tekijänä, joka ohjaa oppimistaan todellisuudesta tekemiensä tulkintojen pohjalta. (Järvinen 2011, 36; Lapinoja 2006,86.)

Opettajan omat taidetta koskevat käsitykset vaikuttavat taideopetuksessa käytettyihin menetelmiin. Esimerkiksi opettaja, joka näkee taiteen ensisijaisesti luovana itseilmaisuna, keskittyy todennäköisesti vapaaseen itseilmaisuun teknisen harjoittelun sijaan. (Sava 1993,19.) Behavioristinen oppimiskäsitys näkee taiteenopiskelun ulkoa ohjautuvana taitavan suorituksen jäljittelynä. Taiteenopetus rakentuu tällöin opettajan antamaan mallin tai ohjeen jäljittelyyn, ja opetuksen tavoitteena on taitojen kehittäminen, kuten piirtämisen tekniikan parempi hallinta. Opettaja suunnittelee opetuksen tavoitteet ja sopivan vaikeusasteen. Behavioristisen oppimiskäsityksen vaikutus taiteenopetuksessa on merkittävä, sillä taiteellisessa työskentelyssä vaadittava osaaminen edellyttää teknisten taitojen riittävää harjoittelua ja ohjausta. Sen vuoksi behavioristisen suuntauksen metodit ovat osoittautuneet tehokkaiksi taiteenopetuksen tavoitteita ajatellen. Kritiikki behaviorismia kohtaan kohdistuu pitkälti näkemykseen oppijasta passiivisena vastaanottajana, joka kyseenalaistamatta seuraa opettajan mallia. (Sava 1993, 20–21.) Behavioristisessa oppimisteoriassa toimintaa motivoidaan ulkoisilla palkkioilla. Haluttua toimintaa vahvistetaan materiaalistien tai sosiaalisten palkkioiden, kuten opettajan antaman

positiivisen palautteen, avulla. Konstruktivistisen näkökulman mukaan sisäisesti motivoituneen oppijan palkitseminen saattaa siirtää huomion toiminnasta tarjottuun palkkioon. (Tynjälä 1999, 98–100.)

Taiteellisen toiminnan yhteiskunnallisuutta painottava oppimiskäsitys korostaa vuorovaikutusta ympäristön ja yksilön välillä. Taiteen opetuksessa hyödynnetään ja tarkastellaan ajankohtaisia yhteiskunnallisia kysymyksiä ja ongelmia sekä henkilökohtaisesta että yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Oppilaat nähdään aktiivisina merkitysten ja kulttuurin luojina sekä yhteiskunnallisina vaikuttajina. (Sava 1993, 22.)

Taiteen oppimisen sisäisiä prosesseja korostava oppimiskäsitys näkee uuden tiedon rakentuvan yksilön tunnekokemusten eli elämysten kautta. Taiteellinen ilmaisu on keino antaa tunnekokemuksille muoto, jotta ne voidaan tehdä itselle ja muille näkyviksi ja siten helpommin lähestyttäviksi. Opettajan rooli on tukea oppilaan itsensä toteuttamisen prosessia ja toimia empaattisena oppilaan tarpeiden kuuntelijana ja ymmärtäjänä. Tätä oppimissuuntausta on kritisoitu taideopetuksen muuttumisesta vain sen tekemiseksi, mistä lapsi nauttii, jättäen uuden oppimisen elämysten tavoittelun jalkoihin. (Sava 1993, 25.)

3 OPPIMISYMPÄRISTÖ

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään oppimisympäristöön liittyviä määritelmiä ja tunnuspiirteitä. Oppimisympäristön määrittelyn jälkeen sitä tarkastellaan fyysisestä, psykologisesta ja sosiaalisesta sekä pedagogisesta näkökulmasta. Lopuksi käydään läpi taidekasvatusta tukevan oppimisympäristön ominaispiirteitä.

3.1 Oppimisympäristön määrittelyä

Oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa paikkoja, tapahtumia ja prosesseja, jotka vaikuttavat yksilön oppimiseen riippumatta siitä, onko toimintaan liittynyt tietoisia oppimistavoitteita (Lehtonen, Pantzar & Varis 2004, 83). Tämän määritelmän mukaan oppimisympäristön ei tarvitse liittyä kouluympäristöön vaan kaikki ympäristöt, joissa tapahtuu oppimista, voidaan määritellä oppimisympäristöiksi. Mannisen ym. (2007, 16) mukaan oppimisympäristöstä tulee oppimisympäristö vasta silloin kun sille asetetaan oppimista tukevia eli didaktisia tavoitteita. Tässä tutkimuksessa oppimisympäristön tarkastelu koskee koulunäkökulmaa.

Mannisen ym. (2007) mukaan oppimisympäristöt voidaan jakaa fyysiseen, sosiaaliseen, tekniseen, paikalliseen ja didaktiseen näkökulmaan. Luokittelu nostaa esille oppimisympäristö-käsitteen monimuotoisuuden mukanaan tuoman lähestymistapojen ja erityispiirteiden kirjon. Oppimisympäristö-käsitteen käytön yleistymisen voidaan nähdä kertovan kognitiivisen ja sosiokonstruktivistisen oppimistutkimuksen vahvasta asemasta nykytutkimuksessa. (Manninen ym. 2007, 22–36.)

Landin ja Hannafinin (2000, 3–4) mukaan oppimisympäristöt rakentuvat puolestaan seuraavien viiden ulottuvuuden mukaisesti: Psykologinen, teknologinen, pedagoginen, kulttuurinen ja pragmaattinen. Psykologien perusta korostaa oppimisen ja käyttäytymisen tutkimusta ja teoriaa. Pedagoginen näkemys keskittyy tarkastelemaan ympäristön tarjoamia käyttö- ja toimintamahdollisuuksia nojaten psykologisen perustan kautta saatuun tietoon. Teknologinen

ulottuvuus keskittyy erilaisten medioiden tarjoamiin mahdollisuuksiin tukea ja monipuolistaa opetusta. Kulttuurinen ulottuvuus ottaa huomioon yhteisössä vallitsevat arvot, oppimistyylit ja asenteet. Pragmaattinen eli käytännönläheinen lähestymistapa keskittyy nostamaan esille erilaisia rajoitteita ja resursseja, jotka kyseisessä oppimisympäristössä vallitsevat. Esimerkiksi opettaja voi halua hyödyntää teknologiaa verkostoitumiseen, mutta käytettävissä olevat laitteet olla liian huonoilla yhteyksillä varustettuja tavoitteen toteuttamiseksi. Käytännönläheinen lähestymistapa tarjoaa vastauksia siihen, mikä on kyseisessä ajassa ja paikassa mahdollista toteuttaa olemassa olevilla välineillä ja resursseilla. (Land & Hannafin, 2000, 3–4.)

Oppimisympäristön luonnetta voidaan lähestyä myös oppimistapahtuman toteutuksen kautta. Suljetussa oppimisympäristössä opetuksen järjestäjä on määritellyt oppimisen tavoitteet etukäteen. Avoimessa oppimisympäristössä korostetaan oppimisen tai oppimistapahtuman prosessimaisuutta, jolloin pyritään ohjaamaan oppimisprosessia haluttuun suuntaan siihen osallistuvien henkilöiden avulla. Avoimella oppimisympäristöllä voidaan viitata myös virtuaalisiin oppimisympäristöihin, jolloin oppija on vapaa joistakin rajoitteista kuten paikasta ja ajasta. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 63–64.) Piispanen (2008) mukaan avautuva oppimisympäristö -käsite sisältää koulun ulkopuoliseen oppimisympäristöön viittaavat ilmaukset ja käytännöt, avoimeen oppimisympäristöön viittaavat asiat sekä toiminnan, jolla tavoitellaan koulun ja ympäröivän yhteiskunnan suhteen lähentämistä. Avautuminen liitetään tässä yhteydessä oppimisen ja opetustoiminnan laajentumiseen koulun ulkopuolelle. Tällaista oppimisympäristöjen avautumista voidaan käytännössä toteuttaa perinteisen kouluympäristön ulkopuolelle suuntautuvien vierailujen tai projektien avulla, jolloin pedagoginen toiminta toteutetaan yhteistyössä erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Toteuttamistapana voivat olla myös opetusjaksot, joissa asiantuntijaopettaja toteuttaa opetuksen. (Piispanen 2008, 71–72.)

Oppimisympäristöjen rakentamisen keskeisenä haasteena on sellaisten ympäristöjen rakentaminen, jotka tukevat vuorovaikutusta, osaamisen jakamista ja uuden tiedon luomista. Koulujen yhdeksi tehtäväksi nähdään lasten kasvattaminen toiset huomioon ottaviksi ja sosiaalisiksi. Moni vanhempi arvioi sosiaalisten taitojen oppimisen jopa tärkeämmäksi kuin tiedollisten ja taidollisten. Kouluissa vallitseva oppimiskulttuuri vaikuttaa merkittävästi sosiaalisten taitojen kehittymiseen. (Hiltunen 2006, 83.) Toimintakulttuuri, joka vallitsee oppimisympäristössä, vaikuttaa oppijan uskallukseen kyseenalaistaa omia ja toisten mielipiteitä sekä ottaa

riskejä. Turvallinen ja hyväntahtoinen oppimisympäristö antaa oppijalle mahdollisuuden käyttää valikoivaa tarkkaavaisuutta oppimisen työvälineenä. (Rauste-von Wright ym. 2003, 62–65.)

3.2 Fyysinen, psykologinen ja sosiaalinen sekä pedagoginen näkökulma

Fyysinen näkökulma korostaa oppimisympäristöä tiloina ja rakennuksina. Hyvä fyysinen oppimisympäristö tukee hyvinvointia ja sisältää oppimista tukevat tarkoituksenmukaiset tilat ja välineet. Kouluympäristön fyysisen olemuksen on tutkittu vaikuttavan myönteisen ja kiireettömän ilmapiirin sekä mielihyvän kokemusten syntymiseen. (Nuikkinen 2009, 129–130.) Tilaratkaisut ja luokkatilan huonekalujen asettelu ilmentävät vallitsevaa oppimiskäsitystä. Psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia tukevat tilat mahdollistavat sellaisten työtapojen käytön, jotka tukevat vuorovaikutuksen mahdollisuuksia koulussa ja sen lähiympäristössä. Tilojen turvallisuus kuuluu fyysisen oppimisympäristön tarkastelunäkökulmiin. (Manninen ym. 2007 38, 65.)

Luokkahuoneet ovat tavallisimmin opetustapahtuman fyysisenä ympäristönä. Tarkasteltaessa oppimisympäristöjä ulkoisten ehtojen kautta keskitytään oppimistilanteen järjestelyihin, kuten käytettävissä olevien tilojen asettamiin ehtoihin ja käytössä oleviin välineisiin. (Rauste-von Wright ym. 2003, 63.) Koulurakennuksen ja hyvinvoinnin yhteyttä tarkastelleen tutkimuksen mukaan opettajat nostivat arjen sujumisen keskeiseksi tekijäksi kouluviihtyvyyden kannalta. Tällä viitattiin riittäviin säilytys ja työskentelytiloihin. Kalusteiden ja tilajärjestelyiden koettiin lisäksi vaikuttavan turvallisuuteen ja tasa-arvoon. Tilojen avoimuuden koettiin edistävän sanatonta vuorovaikutusta, pienet jaetut tilat puolestaan tarjoavat mahdollisuuden hallittuun vuorovaikutukseen kuten tiimeissä ja työryhmässä työskentelyyn. (Nuikkinen 2009, 266–276.)

Pedagoginen oppimisympäristö painottaa opetuksellista näkökulmaan, jolloin tavoitteena on mahdollisimman tehokkaan oppimisen mahdollistaminen. Toiminnan suunnittelu ja sitä ohjaavat tavoitteet liittyvät kiinteästi pedagogiseen oppimisympäristöön. Klassiset pedagogiset painotukset näkyvät koulujen toiminnan arvopohjassa ja vaikuttavat siten kouluympäristöön. Opetus- ja kasvatuskulttuurin lähtökohdat pohjautuvat behavioristiseen,

kognitiivis-konstruktivistiseen tai humanistis-kokemukselliseen pedagogiikkaan. (Piispanen 2008, 157–161.)

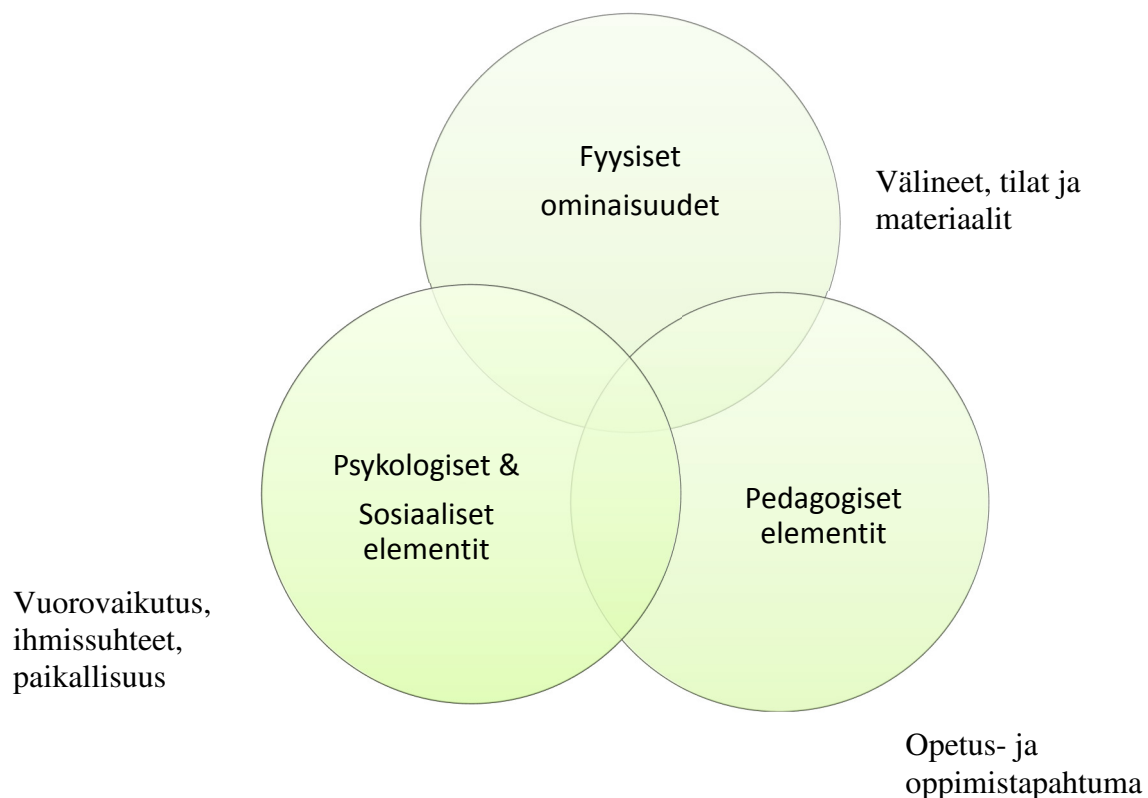
Nykykäsitys laadukkaasta pedagogisesta oppimisympäristöstä korostaa toiminnallisuutta ja ihmisen luonnollista pyrkimystä aktiivisuuteen. Pedagogisesti käytettävässä oppimisympäristössä korostuu oppijan oman aktiivisuuden lisäksi tavoitteiden asettaminen sekä itseohjautuvuus. Näitä tavoitteita korostavia oppimisprosessiperustaisia pedagogisia malleja ovat esimerkiksi projektioppiminen, ilmiöpohjainen oppiminen ja ongelmakeskeinen oppiminen. (Silander & Ryymin 2012, 35.) Spontaani ja ongelmaratkaisukeskeinen oppiminen perustuu yksilön sisäsyntyiselle motivaatiolle, uteliaisuudelle ja toimintaan kannustavalle ympäristölle. (Piispanen 2008, 169) Käytännönläheisten toimintamuotojen vahvuutena on tekemisen mielekkyys. Oppija tietää mihin ja miksi tietoa tarvitaan. (Nuikkinen 2009, 76–77.)

Tutkimuksessa hyvään oppimisympäristöön liitetystä käsityksestä, opettajien havaittiin oppimisympäristöjä pedagogisista lähtökohdista käsin, painottaen monipuolista pedagogista toimintaa tukevia resursseja ja fyysisiä tiloja. (Piispanen 2008, 176.) Didaktinen näkökulma oppimisympäristöihin tarkastelee opiskeluprosessia ja sen suunnittelua oppimista tukevien välineiden kautta. Tämä näkökulma voidaan liittää luontevasti osaksi niin fyysistä kuin pedagogistakin tarkastelunäkökulmaa riippuen painotuksesta. Pedagoginen näkökulma tarkastelee millaiset välineet tukevat opetusta ja kuinka eri aistien kautta voidaan vahvistaa oppimistapahtumaa. (Manninen ym. 2007, 41.)

Sosiaalinen näkökulma oppimisympäristöihin painottaa vuorovaikutusta. Vuorovaikutusta voidaan lähestyä fyysisen ympäristön näkökulmasta, jolloin tarkastellaan miten ympäristö mahdollistaa ja tukee sosiaalisia tilanteita. Toinen vaihtoehto on tarkastella kuinka paljon opetuksessa käytetään yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä sekä keskustelua. (Manninen ym. 2007, 69.) Opettajan työssä on vahvasti läsnä sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus. Opettaminen ei ole vain intellektuaalista ja kognitiivista toimintaa, sillä tunteet ovat olennainen osa opettamis- ja oppimisprosessia. Tunteet vaikuttavat luokassa vallitsevaan ilmapiiriin, koulun turvallisuuteen sekä oppilaiden opiskelumotivaatioon. Opettajan tulisikin pyrkiä muodostamaan kannustava ja luottamuksellinen suhde oppilaisiinsa sekä heidän vanhempiin. (Hargreaves 2003, 60–63.) Hyvässä oppimisympäristössä korostuu toimijoiden välinen onnistunut vuorovaikutus. Toimivan yhteistyön yksi edellytys on jaettu käsitys siitä, millaista on hyvä kasvatus keinot sen toteuttamiseksi yhdessä. (Piispanen 2008, 40.)

Sosiokonstruktivistisessa lähestymistavassa korostuva yhdessä oppiminen rakentuu osaamisen ja kokemusten jakamiselle. Tapa, jolla yhteisö innostaa ja rohkaisee tuomaan omaa osaamista esiin, on ratkaisevaa oppimistapahtuman kannalta (Niemi & Multisilta 2014, 19).

Paikallisessa näkökulmassa oppimisympäristöä tarkastellaan alueellisesti tai toimijoiden verkostona. Keskeisenä tavoitteena on kehittää yhteistyömuotoja eri toimijoiden kanssa. Tässä tutkimuksessa paikallisuuden merkitystä yhteistyössä on tarkasteltu sosiaalisessa kontekstissa keskittyen verkostojen muodostumiseen.



KUVIO 1. Oppimisympäristöjen neljä ulottuvuutta tässä tutkimuksessa Lodgea (2007), Nuikkista (2005) ja Piispasta (2008) mukaillen.

Tässä tutkimuksessa opettajien kokemuksia yhteistyöstä on luokiteltu Nuikkisen (2005) ja Lodgen (2007) tavoin suhteessa fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen sekä pedagogiseen oppimisympäristöulottuvuuteen. Piispanen (2008) on väitöskirjassaan *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa* tarkastellut oppimisympäristöä näiden neljän ulottuvuuden pohjalta.

3.3 Taidekasvatuksen oppimisympäristö

Taidekasvatusta tukevan opiskeluympäristön tulee tarjota onnistumisen kokemuksia ja olla ilmapiiriltään avoin, myönteinen sekä rohkaiseva. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus asettaa omia tavoitteita sekä kehittää taitojaan ympäristössä, joka on fyysisesti, psykologisesti ja sosiaalisesti turvallinen. Työskentelyn tulisi olla pitkäjänteistä, perustua tekemällä oppimiseen sekä kehittää kykyä arvioida omaa oppimista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Taidekasvatuksellinen oppimisympäristön tulee kiinnittyä lapsen aiempiin kokemuksiin ja ottaa huomioon lapsen kehitystaso sekä tarkastella todellisuutta. Monipuolisen taidekasvatuksen avulla voidaan lisätä elämyksellisyyttä lapsen toimintaympäristöön ja antaa mahdollisuuksia taiteellisen peruskokemuksen syntymiseen. Taiteellinen peruskokemus tarkoittaa moniaistillisia, usein lapsuudessa saatuja kokemuksia, jotka rakentavat pohjan myöhemmille kulttuurikokemuksille. (Ruokonen & Rusanen 2009, 11.) Taiteellisen peruskokemuksen sijaan voidaan puhua myös kulttuurikompetenssista, jolla viitataan kykyyn vastaanottaa ja käyttää kulttuuria. Kulttuurilla on vaikutusta lapsen ja nuoren itsetunnon rakentumiseen, sosiaalisiin taitoihin, koulumotivaatioon sekä oppimistuloksiin. (Seirala 2012, 4–9.)

Suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetustilannetta opettaja tuo mukanaan taiteen oppimisprosessiin ilmaisutapojen, kulttuurin ja taiteen maailman tuntemuksen. Opettajan toimintaohjeiden ja neuvojen lisäksi merkityksellisiä ovat työskentelyn aiheet ja teemat. Mikäli oppilas kokee käsitellyt aiheet mielenkiintoisiksi ja tärkeiksi, muodostuu taiteellinen työskentely merkitykselliseksi. Kiinnostava aihe innostaa, jolloin oppilaan ajatukset heräävät ja oma ilmaisu tulee näkyviin. Liian vaikea aihe voi estää oppimisprosessin käynnistymisen. Tällöin oppilas voi tyytyä pelkkään ohjeiden mukaiseen suorittamiseen syventymättä työskentelyyn. (Laitinen 2003, 131–163; Remes 1995, 1.)

Itse tekeminen auttaa muuttamaan ajatuksia ja tunteita konkreettiseen muotoon ja järjestämään ajatuksia. Taiteellinen työskentely tarjoaa turvallisen tavan käsitellä tunteita kuten pelkoa, vihaa tai surua. Tekijällä on valta päättää, mitä hän haluaa muille paljastaa, ja mitä jättää paljastamatta. Taideopetus voi sisältää terapeuttisia elementtejä, mutta sen ei tule olla pelkkää terapiaa tai viihdettä. (Laitinen 2006, 41.)

4 ASIANTUNTIJUUS

Koulu työyhteisönä on asiantuntijayhteisö, jossa yhteistyö rakentuu yhdessä tekemisen lisäksi yhdessä ajattelemisesta ja toiminnan kehittämisestä. Ammatillisuuden ja asiantuntijuuden määritelmät ovat muuttuneet työelämässä ja yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten myötä. Määrätyt taidot ja kyvyt korostuvat eri ammattiryhmien sisällä, mutta on myös vaatimuksia, jotka liitetään kaikkiin asiantuntijatehtäviin. Yhteistyökyky, joustavuus, paineensietokyky ja halu oppia uutta korostuvat ajassa, jossa elämme. Kokemus asiantuntemuksesta rakentuu kyvystä toimia tilannesidonnaisesti ja vaatii asiaankuuluvaa tietämystä sekä varmuuden tunnetta omasta asiantuntijuudesta. Luottamus omaan asiantuntijuuteen rakentuu sosiaalisessa kontekstissa, joka edellyttää osallistumista ja toisten kautta saatua sosiaalista tunnustusta. Asiantuntijuus ei ole pysyvä henkilökohtainen ominaisuus vaan on aina kontekstisidonnaista. (Isopahkala-Bouret 2008, 85.) Asiantuntijuutta koskevassa keskustelussa asiantuntijuudella viitataan usein yhteiskunnallisesti merkittävän tehtävän erityisosaamiseen tai ”huippuosaamiseen”. Ammattitaidolla viitataan puolestaan kohtalaisen pysyviin ammatillisiin tehtäviin ja niihin liittyviin kompetensseihin. (Remes 1995, 2.)

4.1 Koulu asiantuntijayhteisönä

Yhteiskunnan nopea kehitys haastaa opettajien tietotaidot. Uutta teknologiaa tulee kouluihin ja työelämässä tarvittavat taidot muuttuvat. Opettajat kasvattavat tulevia tietoyhteiskunnan osaajia, joten heidän tulee kehittää omaa osaamistaan ja oppia uutta. Opettajan rooli tiedon välittäjästä on muuttunut kohti mentoria, joka ohjaa oppilasta itse löytämään ja rakentamaan tietonsa. Tämä muutos vaatii opettajilta uskallusta muuttaa käsitystään omasta asiantuntijuudestaan. Opettajan tulee uskaltaa jakaa vastuuta oppimisesta oppilaille tai muille opetustilanteessa mukana oleville henkilöille.

Koulun toimintakulttuuri muodostuu yhteisesti jaettujen arvojen ja toiminnan pohjalle, heijastuen päätöksentekoon, arjen toimintaan ja tapaan suhtautua ympäröivään yhteiskuntaan. Toimintakulttuuriin kuuluvat säännöt, toimintamallit ja kriteerit, joihin opetustyön laatu perustuu. (Silander & Ryymin 2012, 49.) Kouluopetuksen suunnittelu lähtee liikkeelle tavoitteiden asettamisesta, joiden lähtökohtana on opetussuunnitelma, jota ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. (Meisalo, Sutinen & Tarhio 2000, 32–33.)

Myös oppimiskäsitys ohjaa organisaatiossa tapahtuvaa oppimista ja kehittämistä. Oppimiskulttuuri heijastaa organisaation jäsenten käsityksiä oppimisesta ja totutuista toimintatavoista, kuten ryhmässä toimimisesta, vuorovaikutuksesta ja oppimiseen liittyvien menetelmien käytöstä. Toimintakulttuuri vaikuttaa siihen, miten yhteistyötä hyödynnetään osana oppimistapahtumaa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 236; Repo-Kaarento 2010, 84.)

Eteläpelto & Vähäsantanen (2008) tuovat esille, miten opetuslalla vaaditaan omaan minään ja persoonaan sitoutuvaa ammatillista kasvua, koska minuus ja persoona ovat opetuslalla vahvasti läsnä. Opetustyössä tietämiseen ja osaamiseen liittyy käsitys itsestä ammatin edustajana, roolista, vastuusta sekä sitoutumisesta työhön. Ammatillisen identiteetin rakentuminen tapahtuu vaiheittain. Työuran alussa korostuu työyhteisöön sosiaalistuminen, jolloin ammatti-identiteetti rakentuu omaksumalla arvot ja normit suoraan yhteisöstä. Kokemuksen ja yhteisöön kuulumisen vahvistuttua oman identiteetin rakentumisen vaihe nousee keskeiseksi. Sosiaalisen oppimisen teoriassa oppiminen on yhteisön toimintaan osallistumisen tulosta. Identiteetti rakentuu osallisuuden kautta ja ilmenee yhteisenä toimintana ja tapana ilmentää työidentiteettiä. Opettajilla kutsumus työhön sekä halu opettaa ja tukea oppilaita ilmentää yhteisesti jaettua arvopohjaa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 28–44.) Luottamus hankittuun rutiinitaitoon voi olla opettajalle ammatillisen kehittymisen este, sillä uskallus ottaa älyllisiä riskejä ja vaihtaa ajatuksia vapaasti muiden kanssa ovat tietoyhteiskunnassa asiantuntijuuden kehittämisen kannalta oleellisia toimintoja (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 82).

4.2 Jaettu asiantuntijuus

Yhteisöllisen oppimisympäristön toiminnassa keskeistä on vuorovaikutus ja kohtaaminen oppimisen merkeissä. Yksilöt tuovat yhteisölliseen oppimisympäristöön taitonsa ja tiedolliset taustansa, joiden kautta syntyvät uudet ideat. Jaettu asiantuntijuus voidaankin määritellä tiedon jakamiseksi ryhmän sisällä. (Puntambekar 2004.) Asiantuntijuuden jakamisen yhteydessä tapahtuva oppiminen on yhteistyön tulosta. Tätä tukee konstruktivistinen käsitys oppimisesta. Konstruktivistisen oppimiskäsitys voidaan jakaa yksilökeskeiseen ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan oppimista tulee tarkastella sosiaalisena ilmiönä. Sosiaalisessa konstruktivismissa korostuvat ihmisten väliset suhteet ja merkitysten muodostumiseen tarvitaan ainakin kaksi henkilöä. Lisäksi merkitykset nähdään kontekstista riippuvaisiksi. (Tynjälä 1999, 26–57.)

Asiantuntijuuden jakamista voidaan toteuttaa esimerkiksi pyrkimällä omaksumaan asiantuntijan rooli ja ratkaista yhdessä haastavia ongelmia asiantuntijaorganisaation tavoin (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 190). Kouluissa jaettua asiantuntijuutta voidaan helposti lähestyä tekemällä erilaisia ryhmätöitä ja projekteja. Taideratas-hankkeessa monet oppilaiden taideprojektit oli suunniteltu toteutettaviksi ryhmissä. Tämä ratkaisu tukee konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista toimintaa ja erityisesti sen sosiokulttuurista suuntausta, joka korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä uuden tiedon oppimisessa. Tässä tutkimuksessa jaetun asiantuntijuuden tarkastelu keskittyy opettajan ja taiteilijan välisen yhteistyön tarkasteluun.

Bereiter ja Scardamalia (1993) käsittelevät jaetun asiantuntijuuden teemaa nimeämällä sen tiedon rakentamisen yhteisöksi (knowledge building community), jossa ryhmän jäsenet jakavat ja kehittävät tietoa synnyttäen yhdessä kollektiivista asiantuntijuutta. Parviainen & Koivunen (2004) määrittelevät kollektiivisen asiantuntijuuden yhdessä osaamiseksi, jossa tietoa jaetaan, käsitellään ja yhdistetään tavalla, joka tuottaa enemmän osaamista yhdessä kuin erikseen. Jaetun asiantuntijuuden yhteydessä puhutaan myös verkostoituneesta ja moniammatillisesta asiantuntijuudesta. Tietoyhteiskunnassa verkostoituneella asiantuntijuudella viitataan sosiaalisesti hajautuneeseen prosessiin, joka rakentuu vuorovaikutuksessa yksilöiden ja yhteisöjen sekä laajempien verkostojen välillä. (Hakkarainen ym. 2002.) Verkostoitunut asiantuntijuus liittyy erityisesti tiedon jakamiseen ammatti- ja asiantuntijaryhmien kesken (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 246). Jean Laven ja Etienne Wenger (1991, 1998) ovat luoneet käytäntöyhteisö-käsitteen (communities

of practice), jolla viitataan ryhmän jäseniin, jotka ovat samasta aiheesta kiinnostuneita alan harrastajia tai asiantuntijoita. Työelämässä opettajat voivat muodostaa tämän kaltaisia käytäntöyhteisöjä, joissa opitaan toisten opettajien kokemuksista sekä selitys- ja ajatusmalleista. Käytäntöyhteisöissä oppiminen tapahtuu yhdessä toimimalla sekä kehittämällä toimintatapoja, jotka yhteisön jäsenet omaksuvat osaksi toimintaansa. (Repo-Kaarento 2010, 19–21.)

Venäläisen (2009) mukaan aito yhteistyö on kahdensuuntaista asioiden jakamista. Tällöin toiminta muodostuu merkitykselliseksi molemmille osapuolille ja syntyy jaettua asiantuntijuutta. Yhteistyöverkoston rakentuminen on toimijoista lähtevää, eikä sille ole yhtä valmista toimivaa sabluunaa. Verkoston rakentumista tulisi tarkastella sen jäsenten yhteisenä oppimisprosessina. (Venäläinen 2009, 98–99.) Jyrkiäinen (2007) on tarkastellut väitöskirjassaan koulun toimijoiden osaamisen jakamista verkostojen kautta. Osaamisen jakamisen verkosto muodostui kolmivaiheisen prosessin kautta. Ensimmäisessä vaiheessa tarkasteltiin yksittäisten koulujen kehittämistarpeita ja omaa osaamista. Toisessa vaiheessa arvioitiin koulun toimintakulttuuria uudelleen. Viimeisessä vaiheessa myönteiset kokemukset verkostoitumisesta ja avoimemmasta toimintakulttuurista mahdollistivat verkostojen kehittymisen. (Jyrkiäinen 2007, 8.)

Hakkarainen, Lonka & Lipposen (2004, 178–179) mukaan ihmisten toimiessa tiiviissä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kuten työkavereina, heidän tietopohjansa alkaa muistuttaa toisiaan. Opettajien asiantuntijuuden jakamista tutkittaessa on havaittu, että asiantuntijuutta jaettiin useimmiten vastaavanlaisen tiedollisen pääoman omaavan henkilön kanssa. Haasteena jaetun asiantuntijuuden syntymisessä on luoda verkostoja, joissa ihmiset hallitsevat eri asiantuntijuuden osa-alueita. Opettajien työssä jaetun asiantuntijuuden syntymisen haasteena on tiedon ja ideoiden jakamiseen käytettävissä olevan ajan rajallisuus. (Raami 2005, 85.)

4.3 Yhteistyö ja verkostoituminen opettajan työssä

Yhteistyö voidaan määritellä yhteiseksi tekemiseksi, jolla on konkreettinen sisältö ja muoto. Yhteistyöhön ja verkostoitumiseen liitetään työelämässä positiivia mielikuvia kuten ihmissuhdeverkostojen rakentumista. Koulussa yhteistyötä voi tapahtua monissa eri

yhteyksissä, kuten epävirallisissa välituntikeskusteluissa tai tavoitteellisessa tiimityössä. Oppimiskäsityksen ja toimintaympäristön muutos on herättänyt keskustelua yhteistyön ja verkostoitumisen merkityksestä opettajan työssä. Kiire ja tehtävien lisääntyminen ovat tuoneet opettajan ammattiin uusia haasteita, joihin yhteistyöstä voidaan saada tukea. (Willman 2006, 55.)

Schieb & Karabenick (2010) näkevät yhteistyön yhtenä keskeisenä opettajien ammatillisen kehittymisen elementtinä. Yhteistyöhön vaikuttavat osallistujien persoonallisuudet, tiedot ja taidot sekä toimintaympäristö. Opettajan työssä ammattiin liittyvät piirteet, kuten yksin tekemisen perinne ja autonomia, vaikuttavat yhteistyön taustalla. Oman toiminnan perusteellinen arviointi ja yhdessä tekeminen eivät ole kuuluneet perinteiseen opettajakulttuuriin. (Savonmäki 2007, 33.)

Helakorven (2005, 23–24) mukaan verkostot voivat muodostuvan usein alakohtaisesti. Lisäksi voidaan puhua alueellisesta sekä eri tasojen verkostoitumisesta, jolloin yhteistyötä tehdään organisaatioiden tai asiantuntijoiden muodostamissa yhteistyöverkostoissa. Verkostoitumista käytetään ydinosaamisen ulkopuolella olevan osaamisen hankintaan. Verkostojen vahvuus perustuu joustavuuteen ja vapaaehtoisuuteen. Morris, Chrispeel ja Burken (2003) mukaan koulussa tapahtuva verkostoituminen voi kaksinkertaistaa opettajan pedagogisen asiantuntijuuden kehittymisen. Koulun sisällä tapahtuva verkostoituminen mahdollistaa keskinäisen asiantuntijuuden kuten kokemusten, hyvien käytäntöjen ja tiedon jakamisen. Opettajien verkostoituessa ulospäin voidaan tietämystä jakaa eri alojen asiantuntijoiden kanssa, joka mahdollistaa uusien näkökulmien syntymisen sekä koulumaailmaan välillisesti vaikuttaviin ilmiöihin tutustumisen.

Säljön (2001, 138) mukaan koululla on pitkät kommunikatiiviset perinteet, jonka vuoksi vuorovaikutuksen tapoja voi olla vaikea muuttaa. Koulun toimiessa yhteistyössä ulkopuolisten tahojen kanssa nousevat esiin käytännön kysymykset, kuten vastuualueiden jakaminen, toimintatapojen määrittely ja sisältöjen suunnittelu. Näiden kysymysten ohella on keskeistä selvittää ja tuoda julki käsitykset siitä, miksi yhteistyötä tehdään. (Venäläinen 2009, 99.) Aikataulujen yhteensovittaminen sekä tottumattomuus työskentelyyn lasten kanssa voivat aiheuttaa ongelmia työskenneltäessä ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Tällöin luokanopettaja voi joutua toimimaan sillanrakentajana, joka kääntää viestin sellaiseksi, että oppilaat ymmärtävät sen. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2004, 177.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Metodologisten ratkaisujen tulee tukea vastausten saamista asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Metodologian tehtävä on ohjata valintoja, joilla tietoa hankitaan, analysoidaan ja perustellaan, sekä tarkastella menetelmiin liittyviä periaatteita. Lisäksi se määrittää kuinka paljon tutkimuksen tulokset riippuvat käytetyistä menetelmistä. (Pitkäranta 2010, 76.) Tutkimusmenetelmien valinnan lähtökohtana ovat tutkimuskysymykset. Tämän tutkimuksen lähestymistavaksi on valittu laadullinen tapaustutkimus.

5.1 Tutkimustehtävä ja tavoite

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tutkimustehtävänä on tarkastella opettajien käsityksiä ja kokemuksia yhteistyöstä taiteilijoiden kanssa Taideratas-oppimisympäristössä. Tutkimuskohteenani ovat käsitykset, jotka pohjautuvat yksilöiden kokemuksiin. Tutkimus suuntautuu subjektin, tässä tutkimuksessa opettajan, kokemusten erilaisiin näkökulmiin ja niiden laadullisiin eroihin.

Yksilöiden käsitykset samasta asiasta voivat vaihdella suuresti riippuen iästä, sukupuolesta ja erilaisista kokemuksista (Metsämuuronen 2003, 174–175). Kokemus synnyttää prosessin, joka tähtää erilaisten käsitysten syntymiseen ja niiden tarkentamiseen (Niikko 2003, 24–28). Ihmisten käsityksiä tutkittaessa tulee huomioida sosiaalisen kontekstin vaikutus (Smith 1992). Opettajien kokemuksia on mahdotonta tarkastella kontekstista irrallaan. Tutkimuksen kentän muodostavat Taideratas-oppimisympäristö, opettajien henkilökohtaiset kokemukset, taiteilijan ja opettajan suhde, opettajan yhteistyössä ottama rooli ja sekä koulu instituutiona. Oppimisympäristöajattelun nähdään tässä tutkimuksessa muodostavan yhteistyölle kehykset, joiden kautta kokemuksia peilataan.

Tutkimustehtävää ja tutkimuskohdetta rajatessa tutkija arvioi, mikä on tutkimuksen kannalta olennaista. Mikä on se ydinkysymys, joka halutaan nostaa tarkastelun kohteeksi. Rajaamisessa on kyse tarkasteluperspektiivin selkiyttämisestä, jotta tutkimuksesta muodostuisi yhtenäinen ja mielekäs kokonaisuus. Tapauksen rajaaminen on yksi tapaustutkimuksen tärkeimpiä vaiheita. (Kiviniemi 2001, 72; Malmsten 2008, 57–58.) Tässä tutkimuksessa tapauksen rajaaminen oli haastavaa, sillä tapausta oli mahdollista lähteä tarkastelemaan monista eri näkökulmista. Tässä tutkimuksessa aihe on rajattu koskemaan opettajien kokemuksia ja käsityksiä yhteistyöstä, jättäen taiteilijoiden näkökulman pois. Lisäksi tutkimus on rajattu koskemaan vain taideaineisiin liittyviä työpajoja, jolloin teknologiaan suuntautuneet työpajat ja projektit rajautuvat tutkimuksen ulkopuolelle. Tällä tutkimuskohteesta on haluttu tehdä selkeämmin hahmotettava kokonaisuus, jolloin voidaan keskittyä tutkimuksen kannalta oleelliseen eli tarkastelemaan opettajien yhteistyössä saamia kokemuksia.

Tutkimustehtävästä muodostuvat seuraavat tutkimuskysymykset:

- 1) Millaisia kokemuksia ja käsityksiä luokanopettajille syntyi Taito- ja taideaineiden opimisympäristö Rattaasta?
- 2) Millaisia kokemuksia luokanopettajille syntyi yhteistyöstä taiteilijoiden kanssa?
 - Millaisia kokemuksia opettajille syntyi omasta roolistaan yhteistyössä taiteilijoiden kanssa?
 - Millaisia olivat opettajien kokemukset yhteistyön haasteista?

Tapaustutkimus on tutkimusstrategia, joka mahdollistaa useiden tutkimusmenetelmien ja erilaisten aineistojen käytön. Tarkastelun kohteena voi olla ilmiö, tapahtumakulku, tietty tapaus tai pieni joukko tapauksia. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 9.) Tapaustutkimuksen tiedonintressi on ideografinen eli ainutlaatuista tutkiva (Peltola 2008, 112). Kiinnostuksen kohteena ovat spesifiin ympäristöön sijoittuvat tapahtumat, kuten esimerkiksi tietyn koululuokan toiminta. Tapaustutkimus tarjoaa mahdollisuuden tarkastella huomion kohteena olevaa toimintaa, kuten opetustapahtumaa, syvällisesti ja osallistujat huomioiden.

Tutkijaa kiinnostavat tällöin merkitykset, joita tutkimuksen kohde antaa ympäristössä tapahtuneelle toiminnalle. Ilmiöiden tarkastelu on systemaattista ja luonteeltaan kokonaisvaltaista, jolloin tarkastelu tapahtuu monista eri näkökulmista. (Syrjälä 1994, 10–13.) Tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä kokonaisuutena, tuoden esiin myös yhteiskunnallinen konteksti (Häikiö & Niemenmaa 2008, 42).

Tässä tutkimuksessa tapauksena on Taito- ja taideaineiden oppimisympäristö Rataan yhteydessä toteutetut taidekurssit ja tutkimuksen kohteena työpajoihin osallistuneiden viiden luokanopettajan kokemukset yhteistyöstä taiteilijoiden kanssa. Tutkimusta ohjaa fenomenologinen lähestymistapa, joka korostaa ihmisen kokemuksellista suhdetta maailmaan. Kokemuksellinen suhde sisältää vuorovaikutuksen toisten kanssa sekä suhteen kulttuuriin ja ympäristöön.

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu oppimisympäristöjä, jaettua asiantuntijuutta, yhteistyötä ja taidekasvatusta käsittelevien tutkimusten pohjalle. Tutkimuksen teoriaosuudessa tarkastellaan oppimisympäristön määrittelyä, kehittämistä, opettajan asiantuntijuuden rakentumista sekä taidekasvatusta. Yhteistyötä lähestytään jaetun asiantuntijuuden, verkostojen muodostumisen ja moniammatillisen yhteistyön käsitteiden kautta. Yhteistyön tarkastelussa korostuu vuorovaikutuksen näkökulma. Tässä tutkimuksessa näkemys oppimisesta ja yhteistyöstä nojaa sosiokonstruktivistiseen käsitykseen oppimisen sosiaalisesta luonteesta, joka on myös keskeinen oppimisympäristössä tapahtuvan opetuksen ja oppimisen tarkastelussa.



KUVIO 2. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Hämäläinen & Nivalan (2008, 25) mukaan kasvatustiede on kehittynyt pyrkimyksestä tehdä tutkimusta, jolla on annettavaa käytännön kasvatustyölle ja sen kehittämiseksi. Tällä tutkimuksella on myös käytännöllinen intressi, pyrkimys kehittää yhteistyötä koulujen ja taidealan toimijoiden välillä. Tavoitteena on tarjota Ratas-hankkeelle tietoa taidetyöpajojen synnyttämistä kokemuksista sekä mahdollisista kehitystarpeista.

5.2 Tutkijan esiymmärrys

Tässä tutkimuksessa käytetty fenomenologinen lähestymistapa edellyttää tutkijan esiymmärryksen pohdintaa. Tutkijan tulee nostaa esiin kokemuksensa tutkimastaan elämäalueesta. Tarkastelen seuraavaksi oman esiymmärrykseni muodostumista sekä ennakkokäsityksiäni opettajien ja taiteilijoiden yhteistyöstä niin henkilökohtaisella kuin yleisellä tasolla. Oma esiymmärrykseni luokanopettajien ja taiteilijoiden yhteistyöstä muodostuu koulukokemukseni, taide- ja kasvatustieteen opintojeni sekä työkokemukseni pohjalta. Erityisesti taidegraafikoksi valmistuminen vuonna 2007 on muovannut käsityksiäni taidekasvatuksesta ja taiteen merkityksestä kasvulle ja kehitykselle.

Kuvataiteilijan koulutuksen tarkoituksena on antaa kuvataidealan työelämässä tarvittavat valmiudet. Ammatin keskeiset taidot liittyvät teosten ideointiin, suunnitteluun, toteutukseen, esittämiseen sekä vuorovaikutukseen taiteen vastaanottajien kanssa. Taitelijat työskentelevät vapaina ammattitaiteilijoina, ja usein työkuvaan liittyy opetus- ja suunnittelutöitä. Ammattitaiteilijan työnkuva on laajentunut kattamaan yhä enemmän moniammatillista yhteistyötä.

Opettajan ja taiteilijan ammatteihin liittyy vahvoja myyttejä sekä tietty vastakkainasettelua. Näen kuitenkin myös paljon samankaltaisuutta, kuten asiantuntijatehtävissä työskentelyn, vastuun kantamisen, työn kokonaisvaltaisuuden ja itsenäisen työotteen. Molemmissa ammatteissa on ollut vallalla käsitykset yksin tekemisen kulttuurista. Tämä yksilökeskeinen ajattelu on selkeästi väistymässä yhteistyön ja vuorovaikutuksen tieltä.

Näen opettajuuden taiteilijan ammatin yhtenä ulottuvuutena ja taiteellista työskentelyä mahdollistavana ja rikastavana tekijänä. Näin ollen taiteilijuus ja opetustyö eivät sulje toisiaan pois, vaan tukevat toisiaan. Mielestäni erot kokemus- ja koulutustaustassa näkyvät opettajien ja taiteilijoiden erilaisessa tavassa lähestyä opetusta. Taiteilijan tapa lähestyä taideopetusta

keskittyy mahdollisimman hienon teoksen laatuun ja toteutukseen. Opettajien uskon lähestyvän opetustilannetta oppilaan näkökulmasta, jolloin keskeistä on, miten oppilaat voisivat oppia eniten.

Lähden siitä ennakkokäsityksestä, että hankkeessa mukana olo synnyttää asiantuntijuuden jakamista opettajien ja taiteilijoiden välillä. Uskon yhteistyön avaavan opettajalle mahdollisuuden oman työn ajattelemiseen ja näkemiseen uudella tavalla. Taiderattaan näen toimintamallina, joka tarjoaa opettajille ammatillisia haasteita ja mahdollisuuden itsensä kehittämiseen. Taiteilijan käyttämät menetelmät voivat tarjota opettajalle vaihtoehtoisia näkemyksiä ja uusia ideoita. Opettajille tarjoutuu myös tilaisuus toimia opettajan roolin ohella oppijana.

Tutkimuksessa opettajan ja taiteilijan yhteistyötä kuvataan ja analysoidaan Taiderattaan aikana muodostuneiden kokemusten pohjalta. Kokemuksen käsitteen ymmärrän tietystä ajassa ja paikassa muodostuneeksi elämykselliseksi tilaksi, jolle kokija antaa merkityksiä. Kokemukseen liittyy mielekkääksi koettu vuorovaikutus. Ihmisen elämä on täynnä erilaisia kokemuksia, joihin liittyy elämyksiä, tunteita ja tunnelmia. Mielestäni ihmisten kokemukset ja niistä muodostetut merkitykset tuottavat tärkeää tietoa.

5.3 Taiderattaaseen osallistuneiden luokanopettajien kokemukset tutkimuksen kohteena

Fenomenologisen lähestymistavan tutkimuskohteena on tutkittavan kokemuksellinen suhde maailmaan. Fenomenologinen lähestymistapa edellyttää tutkijalta oman esiymmärryksensä tuomista esille ja tutkittavaan aiheeseen liittyvien merkitysten tarkastelua. Tutkijan tulee paljastaa lähtökohtansa, ennakkokäsityksensä, jotta hän voi kyseenalaistaa voi kyseenalaistaa esiymmärryksensä ja laajentaa tietämystään tutkimuksen avulla. (Vilkka 2011.)

Kokemukselle on tyypillistä sen omakohtaisuus. Se on luonteeltaan ainutlaatuinen, aikaan ja paikkaan sidottu. Tutkittaessa opettajien kokemuksia on otettava huomioon tutkimuksen toimintaympäristö eli koulu ja siellä vallitseva toimintakulttuuri erityispiirteineen. Kaikki tässä tutkimuksessa haastatellut ovat opetusalan ammattilaisia, joten heillä voitiin olettaa olevan samankaltaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Konteksti ohjaa yhteistyön luonnetta

ja yhteistyön tekemisen tapoja. Opettajan ja taiteilijan yhteistyön taustalla vaikutti Taideratas-oppimisympäristö ja sen luomat puitteet ja tavoitteet. Lisäksi taiteilijan rooli koulun ulkopuolelta saapuvana henkilönä tuo yhteistyön tarkasteluun oman erityisen näkökulmansa.

Ontologia, eli tapa, jolla tutkija ymmärtää todellisuuden luonteen, vaikuttaa siihen kuinka tutkija lähestyy tutkittavaa ilmiötä. Objektiivisesti aihetta lähestyvä tutkija näkee luonnon ihmisestä riippumattomana. Yhteiskuntatieteilijä, joka lähestyy aihetta subjektiivisesti, hahmottaa ilmiötä suhteessa ihmisten valintojen seurauksiin ja olettaa ihmisten arvostavan eri asioita ja eri tavoilla. (Pitkäranta 2010, 85.) Tämän tutkielma tiedonkäsitys pohjaa sosiaaliseen konstruktionismiin, jolloin tieto todellisuudesta on yhteisöllisesti rakentunutta. Metsämuurosen (2000) mukaan sosiaalinen konstruktionismi korostaa todellisuuden suhteellisuutta. Yksilöt muodostavat oman käsityksensä todellisuudesta, vaikka se on jaettu muiden ihmisten kanssa. (Metsämuuronen 2000, 12–13.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ihminen nähdään intentionaalisena olentona, joka aktiivisesti tulkitsee ja pyrkii rakentamaan kuvaa maailmasta. Keräämiensä kokemusten pohjalta ihminen pyrkii tekemään päätöksiä, jotka johtavat haluttuun päämäärään. Erot kokemustaustassa johtavat käsitysten erilaisuutteen. Vaikka ihmiset ovat yksilöitä, merkitykset ovat luonteeltaan intersubjektiivisia eli subjekteja yhdistäviä. Yhteisön jäsenenä jaamme merkityksiä, jonka vuoksi voidaan olettaa, että yksilön kokemuksen tutkiminen tuo esille myös jotain yhteisesti jaettua. (Ahonen 1994, 114–121.)

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yleisesti opettajien käsityksiä yhteistyöstä taiteilijoiden kanssa ottamatta kantaa siihen, mikä on oikea ja mikä väärä tapa suhtautua ja toteuttaa yhteistyötä. Eroavaisuudet opettajien kokemustaustassa, vierailevissa taiteilijoissa ja opetusryhmissä, käytetyissä tekniikoissa sekä työpajoissa olivat suuret. Tämän vuoksi saturaatiopiste, jossa aineiston kasvattaminen tavalla, joka ei nosta uusia näkökulmia esiin olisi ollut haastavaa saavuttaa ilman, että kaikki hankkeeseen viimeisten vuosien aikana osallistuneet opettajat olisi haastateltu.

Tuomi & Sarajärven (2009, 87–88) mukaan haastateltavien valinnassa on tärkeää ottaa huomioon, että informantit tietävät tai omaavat kokemusta tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. Tutkimushenkilöiden valinnan pitää olla harkittua, jotta haastattelut olisivat tarkoituksenmukaisia. Harkinnanvarainen otos voi perustua pieneenkin tapausmäärään. Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöiden valinta perustui Taiderattaan työpajoihin

osallistumiseen sekä halukkuuteen tulla haastatelluiksi. Kriteeriksi valituille henkilöille oli asetettu luokanopettajana toimiminen ja tuore tai useamman vuoden kokemus Taiderrataan työpajoihin osallistumisesta. Haastatteluun valikoitui eri-ikäisiä ja työhistorialtaan erilaisia Oriveden peruskoulussa luokanopettajina työskenteleviä henkilöitä. Molemmat sukupuolet olivat edustettuina haastateltujen joukossa.

Haastattelupyynnöt toimitettiin hankkeen koordinaattorin kautta koulujen johdolle, joiden toimesta asia eteni toiminnassa mukana olleille opettajille. Rehtorien avustuksella haastateltaviksi valikoitui joukko opettajia, jotka olivat osallistuneet Rataan toimintaan lähiaikoina ja olivat halukkaita tulemaan haastatelluiksi. Viisi teemahaastattelua oli määränä riittävä nostamaan esiin Taiderrattaaseen liittyvien kokemusten erityisyyttä, mutta paljastaen samalla jotakin yhdessä jaettua. Ennen luokanopettajien haastatteluja, haastattelun hankkeen koordinaattorin saadakseni paremman kokonaiskuvan hankkeesta sekä varmistaakseni teemarungon toimivuuden. Lisäksi suoritin yhden koehaastattelun ennen varsinaisia opettajien haastatteluja. Näin halusin varmistua kysymysten selkeydestä ja ymmärrettävyydestä. Tavoitteeni oli, että haastattelut kestäisivät noin 45–60 minuuttia. Varsinaiset haastattelut toteutettiin 31.3.-23.5.2014 välisenä aikana ja ne kestivät 35 minuutista noin 50 minuuttiin.

5.4 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Kerätessä aineistoa laadulliseen tutkimukseen tulee käyttää menetelmiä, jotka vievät tutkijan lähelle tutkittavaa kohdetta ja siten tavoittavat tutkittavan näkökulman (Kiviniemi 2001, 68). Kun tutkija haluaa saada selville, miten ihmiset kokevat jonkin asian, hänen tulee pohtia millaisia kokemukset ovat luonteeltaan ja millä tavoin niitä voidaan lähestyä. Tutkimuskysymysten ja kerätyn aineiston tulee tällöin tehdä oikeutta kokemusten erityiselle ominaislaadulle. (Moilainen & Räihä 2001, 51.) Kokemus on inhimillinen asia, jonka perusteella saatu tieto on luonteeltaan empiiristä. Tällöin on mielekästä lähteä teoreettisen katsauksen sijaan lähestymään aihetta haastattelemalla. Haastattelu valittiin aineistonkeruun menetelmäksi, koska se mahdollistaa monipuolisen aineiston keräämisen. Monipuolinen aineisto on edellytys kokemuksen erilaisten ilmenemistapojen tunnistamiseen.

Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun avulla kerätty aineisto perustuu viiden luokanopettajan haastatteluun. Kokemusten tutkiminen on haastavaa jonka vuoksi tutkijan

läsnäolo ja aidon vuorovaikutuksen syntyminen haastattelijan ja haastateltavan välillä on tärkeää. Välittyvillä ilmeillä, eleillä ja sanattomalla viestinnällä voi olla suuri merkitys tutkijalle kun hän tekee tulkintaa siitä, mitä haastateltava on tarkoittanut. Tämän lisäksi tutkijan itsensä keräämä aineisto tulee tutkijalle tutuksi ja läheiseksi heti ensimmäisistä haastatteluista lähtien.

Tapaustutkimusta tehdessä aineiston hankinnan tulisi olla strukturoimatonta ja avointa, koska kiinnostuksen kohteena on tapa, jolla tutkittavat itse jäsentävät kokemuksiaan. (Syrjälä 1994, 14.) Teemahaastattelussa kysymyksenasettelu on avointa, jolloin erilaiset käsitykset voivat nousta aineistosta esiin. Vuorovaikutukseen pohjautuvan kysymysten esittämisen tekevät mahdolliseksi valmiiksi mietityt teemat, jotka nousevat tutkimuskysymyksistä. Teemahaastattelua voi kuvata keskusteluksi, jossa haastattelija pyrkii saamaan vastauksen haluamiinsa kysymyksiin. Haastattelu on sosiaalisesti määräytynyt vuorovaikutustilanne, jossa osapuolilla on omat roolinsa. Teemahaastattelun teemoja muodostaessaan tutkijan on tärkeää palata tutkimusongelmaan, johon hän etsii vastausta. Teemojen muodostamisessa tulee hyödyntää kirjallisuutta, aihepiirin tuntemusta sekä luovaa ideointia. (Eskola & Vastamäki 2001, 24–33.) Käytössäni on ollut Ratas-hankkeesta vuosien 2008–2011 aikana kerätyt mielipidekyselyt, raportit ja selvitykset. Olen hyödyntänyt näissä dokumenteissa esiin tulleita näkökulmia ja tietoja teemahaastattelurunkoa laatiessani. Lisäksi käytössäni on ollut Oriveden kaupungin kasvatus- ja opetuspalveluiden julkaisu: Tutkimusraportti Rataan toiminnasta 2008–2011 (Haavisto 2011), joka on toiminut keskeisenä lähteenä. Raportista käy ilmi Rataan toiminnan vaiheet sekä työpajojen kuvaukset. Syrjälä (1994, 14–14) mukaan tapaustutkimukselle on tyypillistä etsiä tietoja sieltä, mistä niitä on saatavilla.

Eskola & Vastamäki (2001, 36) kehottavat lähestymään teemarunгон rakentamista kolmen eritasoisen teeman kautta. Ylin taso kuvastaa teemoja, joista keskustellaan. Toinen taso rakentuu tarkentavista apukysymyksistä ja viimeisellä tasolla tulevat yksityiskohtaiset kysymykset. Alimman tason kysymyksiä hyödynnetään ainoastaan kun aiemmat tasot eivät ole tuottanut tulosta. Tämän tutkimuksen haastattelurunko (LIITE 1.) rakentui seuraavien teemojen ympärille: Taustatiedot, käsitykset taidekasvatuksesta, kokemukset Taiderattaasta, kokemukset yhteistyöstä sekä siihen liittyneet odotukset ja haasteet, jaettu asiantuntijuus sekä hanke kokonaisuutena. Teemat muodostettiin kirjallisuuskatsauksen avulla sekä hankkeen koordinaattoria haastatteleamalla.

5.5 Aineiston analyysi sisällönanalyysin keinoin

Laadullista tietoa tavoitteleva tutkija pyrkii selvittämään mikä merkitys, ajatus tai tarkoitus tutkimushenkilön ilmaisen takana on. Tavoitteena on pyrkiä tulkinnan kautta tekemään merkitykset ymmärrettäviksi. (Ahonen 1994 123–126.) Ymmärrystä tarvitaan myös tutkimuksen hahmottamiseen kokonaisuutena. Tutkijalla on tutkittavasta aiheesta esikäsitys, josta siirrytään kohti tutkimuskohteen laajempaa ja syvällisempää ymmärtämistä. Laadullisen tutkimuksen tavoite on tiivistetysti sanoen ymmärtäminen, selittäminen ja tulkinta. (Anttila 2006, 276.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien kokemuksia Taiderattaaseen osallistumisesta ja yhteistyöstä taiteilijoiden kanssa. Tavoitteena on opettajien kokemusten ymmärtäminen ja kuvaaminen tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden näkökulmasta. Tutkimuksen analyysimenetelmänä on käytetty sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin tarkoitus on jäsentää ja ymmärtää aineistoa sekä löytää siitä toistuvia teemoja ja ydinmerkityksiä (Patton 2002, 453).

Tutkimuksen analyysiprosessi käynnistyi haastattelujen kuuntelemisella ja auki kirjoituksella eli litteroinnilla. Teemahaastattelut litteroitiin heti haastatteluiden jälkeen. Samalla haastattelut kuunneltiin kerran kokonaisina ja erikseen pienemmissä osissa. Litteroitua aineistoa kertyi 43 A4-sivua rivivälillä 1. Pyrin säilyttämään litteroidun tekstin puhekielenomaisena, poistaen kuitenkin täytesanat lukukelpoisuuden parantamiseksi. Taukoja ja yskähdyksiä ei merkitty. Tavoitteena oli säilyttää opettajien kokemukset mahdollisimman pitkälti haastateltujen persoonalle tyypillisinä. Vilkan (2011) mukaan fenomenologinen lähestymistapa ei ole kiinnostunut yksittäisistä sanoista, tai äänenpainoista vaan tutkittavan tuottamista merkityksistä.

Litteroinnin valmistuttua työskentely tapahtui ainoastaan tekstimuodossa olevan aineiston kanssa. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä, joka on perusanalyysimenetelmä. Analyysillä pyritään selkeyttämään aineistoa, jotta siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä. Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä, teorialähtöistä tai teoriasidonnaista. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoria rakennetaan kerätyn tutkimusaineiston perusteella. Teorialähtöisessä analyysissä aineiston analyysiä ohjaa valmis teoreettinen viitekehys. Teoriasidonnaisessa analyysissä analyysiyksiköt muodostetaan aineistosta, mutta teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Ajatteluprosessissa vuorottelevat tällöin aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Analyysissä edetään aluksi aineistolähtöisesti, mutta

analyysin loppuvaihetta ohjaavat teoriaan perustuvat käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–97.)

Tämän tutkimuksen analyysi on toteutettu teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin. Analyysia ei ohjaa tietty yksittäinen teoria, vaan aineiston analyysin luokittelu perustuu oppimisympäristönäkökulmaan liittyvään käsitteistöön. Käsitteistö rakentuu kirjallisuuden, aiempien tutkimusten ja Ratas-oppimisympäristö -hankkeen keskeisistä lähtökohdista. Keskeisiksi teemoiksi muodostuivat tutkimuksen edetessä oppimisympäristöjen kehittäminen, osaamisen jakaminen, vuorovaikutus, yhteistyö ja asiantuntijuus. Nämä teemakokonaisuudet ovat seuranneet mukana tutkimuksen teoriaosuudessa ja teemahaastatteluissa, sekä ohjanneet analyysin loppuvaihetta. Yhtenäisen teoriataustan puuttumisen vuoksi analyysissä korostuu päättely ja tulkinta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112.) Aineiston analyysitavan määrittäminen oli vaikeaa, sillä aineistolähtöinen tai teoriasidonnainen malli ei täysin vastaa käytettyä analyysiä.

Litteroinnin jälkeen tutkimusaineistoon perehdytään lukemalla, tarkoituksena tunnistaa tutkimusongelman kannalta oleellisia kohtia. Tuomi & Sarajärvi (2009, 109) kutsuvat tätä vaihetta pelkistämiseksi eli redusoinniksi. Pelkistämisen tarkoituksena on aineiston tiivistys. Hämäläisen (1987), Deyn (1993) ja Cavanaghin (1997) mukaan alkuperäisten ilmausten pohjalta muodostettuja ilmauksia voidaan kutsua pelkistetyiksi ilmauksiksi. Aineiston ryhmittelyssä eli klusteroinnissa ilmaukset käydään läpi ja ryhdytään etsimään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Tämän jälkeen käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokiksi, jotka nimetään. Yksittäiset tekijät yhdistetään yleisempiin, jolloin aineisto tiivistyy. Yhdistävänä tekijänä voi olla esimerkiksi käsitys, ominaisuus tai piirre. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.)

Erotin kursivoimalla tekstistä kohdat, jotka käsittelevät tutkimusongelmien kannalta oleellisia tietoja, kuten opettajien kokemuksia yhteistyöstä, yhteistyölle annettuja merkityksiä tai yhteistyössä havaittuja haasteita. Haastattelujen analyysiyksiköksi oli valittu ajatuskokonaisuus, jota pidettiin merkityksellisenä tutkimuskysymysten kannalta. Alkuperäiset ilmaisut koottiin erillisiksi tiedostoiksi teemahaastattelun teema-alueiden mukaan, jonka jälkeen ilmaisut pelkistettiin. Ryhmittelyvaiheessa etsittiin teemojen sisältä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia ilmauksien välillä.

Tulkinta on moraalista toimintaa, joka on sidottu tiettyyn aikaan. Lisäksi sen on oltava perusteltavissa (Smith 1992). Fenomenologisessa lähestymistavassa tutkijan elämäkokemuksen

mukanaan tuoma merkitysten taju vaikuttaa analyysiin. Merkitysten väliset suhteet luodaan tulkinnan ja tutkimusaineiston avulla. (Vilkkä 2011.)

Analyysin tulkintavaiheessa pyrittiin löytämään todellisia merkityksiä teemojen takaa. Alakategoriat muodostuivat aineistolähtöisen ryhmittelyn tuloksena. Alaluokkia yhdistämällä syntyivät yläluokat, pääluokat sekä lopuksi ryhmittelyä yhdistävä luokka. Teoriasidonnainen sisällönanalyysi etenee abstrahointivaiheeseen asti kuten aineistolähtöinen analyysi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Tämän tutkimuksen yhdistävät luokat perustuvat kirjallisuudessa esitettyihin jaotteluihin oppimisympäristöjen erilaisista painotuksista ja tyypeistä. Niiden pohjalta opettajien kokemukset yhteistyöstä ja Taiderattaaseen osallistumisesta jaettiin fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin sekä pedagogisiin elementteihin.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien kokemuksia yhteistyöstä taiteilijoiden kanssa Taideratas-hankkeessa. Opettajien kokemuksia yhteistyöstä ja jaetusta asiantuntijuudesta tarkastellaan oppimisympäristön fyysisen, psykologisen ja sosiaalisen sekä pedagogisen ulottuvuuden kautta. Suorat lainaukset on merkitty koodein H1–H6.

6.1 Asiantuntijuus

Tutkielmassa asiantuntijuutta tarkasteltiin opettajan ja taiteilijan yhteistyön kannalta. Opettajien asiantuntijuuteen kuuluu kyky verkostoitua ja tehdä moniammatillista yhteistyötä eri alojen osaajien kanssa. Opettajien kokemuksia asiantuntijuudesta käsitellään tulososiossa oppimisympäristön fyysisen, psykologisen ja sosiaalisen sekä pedagogisen ulottuvuuden yhteydessä. Taulukko 1. kuvaa tutkielman keskeiset havainnot sekä asiantuntijuuden eri osa-alueet.

Taideratas-hankeessa yhdistyivät eri alojen asiantuntijoiden osaaminen ja ammatillinen kasvu. Taiteilijat tarjosivat asiantuntemustaan paikallisten koulujen käyttöön ja saivat vuorostaan kokemusta ohjaus- ja opetustehtävistä sekä työskentelystä lasten kanssa. Opettajille yhteistyö tarjosi uusia toimintapoja ja vaihtelua perinteiseen opetukseen.

Taideras koettiin mahdollisuutena luoda uusia verkostoja koulun ulkopuolisiin toimijoihin ja siten monipuolistaa taideaineiden opetusta. Koulumaailman ulkopuolella työskentelevä oman alansa asiantuntija tarjosi uudenlaisia näkökulmia ja ideoita. Taiteilijan kanssa tehty yhteistyö koettiin mahdollisuutena päivittää ja kehittää omaa taiteen tekniikoiden hallintaa.

Taideratas-hankkeessa opettajien perinteinen asiantuntijuus tuli haastetuksi, sillä opettajat jakoivat vastuun oppilaiden oppimisesta taiteilijoiden kanssa. Opettajien kokemusten mukaan työskentely vierailevan asiantuntijan kanssa paransi luokan ryhmähenkeä ja kehitti sosiaalisia taitoja kuten kykyä ottaa muut huomioon.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen keskeiset tulokset

Fyysinen oppimisympäristö	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Koulun ulkopuolisten tilojen hyödyntäminen ◦ Monipuoliset resurssit ◦ Avautuminen ympäröivään yhteiskuntaan
Psykologinen ja sosiaalinen ympäristö	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ryhmähengen vahvistuminen ◦ Vuorovaikutuksen lisääntyminen ◦ Elämysten tarjoaminen oppilaille ◦ Positiiviset oppimiskokemukset ◦ Verkostoituminen
Pedagoginen oppimisympäristö	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ammatillinen kasvu ◦ Yhteistyö ◦ Oppilaantuntemus ja ryhmänhallinta
Asiantuntijuus	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Opettajien vahvuutena pedagoginen osaaminen ◦ Taiteilijoiden vahvuutena teknikoiden hallinta
Asiantuntijuuden kehittyminen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Opettajien tiedollisen ja taidollisen osaamisen kasvu → minäpystyvyyden kasvu ◦ Uusien verkostojen syntyminen ja vahvistuminen ◦ Taiteilijoille kokemusta työskentelystä lasten kanssa
Yhteistyössä vahvuutena	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Opettajien vahvuutena oppilaantuntemus ja ryhmänhallinta ◦ Taiteilijan vahvuutena erilainen opetustapa ja uudet ideat

Puntambekar (2004) määrittelee jaetun asiantuntijuuden tiedon jakamiseksi ryhmän sisällä. Näin yhteistyö tuo tietoja ja taitoja yhteiseen käyttöön. Taiderattaan toiminnan voidaan katsoa tuottaneen jaettua asiantuntijuutta.

6.2 Fyysinen oppimisympäristö

Fyysisillä oppimisympäristöillä tarkoitetaan rakennettuja ympäristöjä ja luontoa, sekä näihin sisältyviä rakennuksia, tiloja, opetusvälineitä ja lähiympäristöä (Manninen ym. 2007, 63–64). Erilaiset tilajärjestelyt vaikuttavat vuorovaikutuksen sekä yhteisöllisyyden kokemuksen syntymiseen. Fyysinen ympäristö luo puitteet sille, mitä ja miten opiskellaan. Yhdessä sosiaalisen todellisuuden kanssa ne määrittävät kasvatukselle ehtoja ja tavoitteita, jotka valmistavat kasvatettavaa osaksi sosiaalista ympäristöä, yhteiskuntaa. (Hämäläinen & Nivala 2008, 150.) Nuikkisen (2009, 278) tutkimuksessa fyysinen ympäristö liittyi oppilaiden kokemuksissa siihen, millaisiksi he kokivat mahdollisuutensa toteuttaa itseään.

Lähes kaikkien haastateltujen mielestä Taiderattaaseen osallistuminen mahdollisti paremmat resurssit tilojen ja välineiden osalta. Opettajat kokivat Taiderattaassa käytetyt laadukkaat materiaalit merkityksellisiksi oppimistapahtuman kannalta. Tärkeänä pidettiin oppilaiden mahdollisuutta päästä käyttämään taiteilijoiden ammatissaan hyödyntämiä välineitä ja materiaaleja. Erilaisten materiaalien ja välineiden käytön koettiin motivoivan ja innostavan oppilaita.

Opettajien puheissa korostui mahdollisuus tarjota korkeatasoista opetusta ja parantaa omaa taiteen tekniikoiden tuntemustaan. Osaamisen päivittäminen koettiin tarpeelliseksi erityisesti tietotekniikkaan liittyvien asioiden, kuten animaatioiden teossa käytettyjen ohjelmien kohdalla. Taiderattaassa hyödynnettiin mahdollisuuksien mukaan koulun ulkopuolisia tiloja, kuten kansalaisopiston grafiikanpajaa, joka toimii Merioksan- tiloissa.

*Merioksassa oli tosi hyvät tilat toteuttaa se. Ei olla vaan omassa luokassa vaan pääsi jon-
nekin muualle. Olin joka kerta mukana. Minä ja vetäjät. En ole aiemmin opettanut
animaatiotota niin oli ihan kiva nähä miten se tapahtuu. Kun olemme parakeissa ja ei ole
koneita kuin yksi kuin luokassa, niin ei nyt olisi edes mahollista olla tollai. Periaatteessa
se sellaisilla ohjelmilla ja välineillä kuitenkin toteutettiin, että sitten kun saadaan se
kunnon tietokoneluokka on ihan mahdollista toteuttaa koulumaailmassa. (H3)*

Siirtymisen toiseen tilaan, pois omasta luokasta, koettiin tehneen opetuksesta oppilaille eri-
tyistä. Koulun ulkopuolisten tilojen hyödyntäminen oli opettajien mielestä onnistunut
ratkaisu ja muutti opetustapahtuman luonnetta. Näin voitiin toimia tiloissa, jotka soveltuivat
luokkahuoneita paremmin taiteen tekemiseen.

*Se toteutettiin perus luokkahuoneessa ja ihan perusmateriaaleilla niin ei siinä nyt ihan mi-
tään huikaisevaa innovatiivista ja erilaista arjesta poikkeavaa tullut vastaan. Olihan se
hienoo kun tuli seuraavalla tunnilla luokkaan ja ne oli saaneet sekoittaa sen
istumajärjestyksen ja se kakofonia alkoi kun matikkaa piti yrittää vääntää ja ne oli niissä
sekametelisopparyhmissä, missä oli niitä kahdeksan pojan epämääräisiä pulpettiryhmiä.
Se oli ainakin sellainen erilainen oppimisympäristö. (H4)*

Osa työpajoista toteutettiin oppilaiden omassa luokassa, mikä asetti joidenkin opettajien
mielestä kyseenalaiseksi oppimisympäristö-nimityksen käytön hankkeen yhteydessä. Tämä
kertoo opettajien mieltävän fyysisen tilan ja paikan hyvin keskeiseksi osaksi
oppimisympäristö-käsitettä. Taiteellinen työskentely lasten kanssa asettaa tiettyjä ehtoja
käytettäville materiaaleille ja välineille. Tilojen osalta vaatimukset liittyvät tyypillisesti
kokoon. Useat Rattaassa toteutetut projektit edellyttivät mahdollisuutta liikkua työpisteeltä
toiselle, toimimista ryhmänä sekä tilaa säilyttää keskeneräisiä teoksia. Esimerkiksi

huovutustöiden toteutus vaati paljon pöytätilaa, joka oli suojattu kosteudelta, koska työskentelyssä käytettiin vettä ja saippuaa. Tämän tyyppisiä järjestelyjä vaativat opetustuokiot oli opettajien kokemusten mukaan helpompi toteuttaa yhteistyössä sellaisten taiteilijoiden kanssa, jotka olivat käyneet koulussa aiemmin ja tunsivat työskentelyolosuhteet. Tilojen ja muiden reunaehtojen, kuten kalustuksen, tuntemus korostui käytännön työskentelyä ja toteutusta suunnitellessa. Samojen henkilöiden mukanaolo toi jatkuvuutta ja mahdollisti monipuolisen yhteistyön.

Rattaassa parasta on se yhteistyö. Se vahvistaa kylän ja koulun yhteistyötä, että kun ovat paikallisia taiteilijoita, että koulu ei olisi sellainen oma suljettu tila vaan he pääsevät tänne. Se on molemminpuolinen oppimistilanne, että kaikki saa jotakin. (H1)

Taidेरattaan toiminnan voidaan nähdä tukevan avoimen oppimisympäristön toteutumista. Opettajien kokivat taiteilijoiden paikallisuuden helpottavan oppituntien suunnittelua ja toteutusta sekä avaavan oppimisympäristöä kohti ympäröivää maailmaa. Koulun avautuminen ympäröivään yhteiskuntaan auttaa oppilasta huomaamaan koulussa opiskeltavien asioiden olevan osa arkea ja siten merkityksellisiä (Ruokonen 2007, 26).

Yleensä se on sitä, että koululle tilataan vain pelkät perusvärit puuvärit, öljy- ja pölypastellit. Meillä ei ole tekstiilivärejä eikä voida tehdä esimerkiksi lasitöitä, koska värit on niin kalliita, että niitä ei ole moneen vuoteen tilattu. Nyt voidaan tehdä jotain mikä on harvinaisempaa. Tänä vuonna on ollut mahdollisuus tilata savea, mutta sekään ei ole jokavuotista, koska se on niin kallista ja pitää tehdä niin pienet työt. Me ollaan kuvattu täällä videokameralla, mutta sellaiset esimerkiksi draama ja sen kuvaus rooliaseujen kanssa, jotka lapset voisivat suunnitella olis kiva. Kaikki sellainen mihin ei ole aikaa tai resursseja täällä. (H1)

Useissa haastatteluissa korostui opettajien kokemukset rajallisista mahdollisuuksista käyttää materiaaleja kuvataiteen opetuksessa. Tämä ilmenee samojen perusvärien ja -välineiden käytönä. Taidेरattaaseen osalistuminen koettiin mahdollisuutena saada käyttöön harvinaisempia resursseja ja siten vaihtelua perinteisiin koulussa käytettäviin materiaaleihin. Erityisiä materiaaleja sisältäviä, ja siten kalliimpia, teoksia voitiin toteuttaa lasten kanssa vain harvakseltaan ja mahdollisesti vain tiettyinä vuosina. Hyödyntämällä kodin ja koulun yhteistyön avulla saatuja kierrätysmateriaaleja oli osassa kouluja saatu vaihtelua käytettäviin materiaaleihin. Oreckin (2004, 64) mukaan opettajien kokemuksissa suurimmat esteet taiteen hyödyntämiseen osana opetusta ovat ajan ja erityisesti materiaalien puute. Taidेरattaassa mukana olleet opettajat kokivat yhteistyön parantaneen käytettävien materiaalien tasoa. Taiteilijan mukanaan kuljettamien materiaalien ja

välineiden koettiin vähentäneen hukkaan meneviä resursseja, mahdollistaen siten laadukkaampien materiaalien käytön.

6.3 Psykologinen ja sosiaalinen oppimisympäristö

Sosiaalinen ja psykologinen näkökulma painottavat oppimista tukevaa sosiaalista vuorovaikutusta. Oppimisympäristö pyritään toteuttamaan ryhmäprosesseja, vuorovaikutusta sekä kommunikaatiota tukevaksi. Pyrkimyksenä on synnyttää ilmapiiri, joka kannustaa opiskelijoita. (Manninen ym. 2007, 38–39.) Kasvatus on sosiaalista toimintaa, joka sisältää kasvatettavan ja kasvattajan vuorovaikutussuhteen lisäksi yhteisöllisyyden ulottuvuuden. Laadukas oppimisympäristö edistää oppijoiden välistä vuorovaikutusta erilaisissa muodoissa, kuten pienryhmissä. Tämä mahdollistaa oppijoiden välisen vertaispalautteen ja -tuen kaltaisen vuorovaikutuksen. Ohjausdialogin syntyminen ja sen edistäminen opettajan ja oppilaan välillä on olennainen osa oppimisympäristössä tapahtuvaa sosiaalista kanssakäymistä. (Silander & Ryymin 2012, 54.) Tässä tutkielmassa psykologista ja sosiaalista ulottuvuutta käsitellään yhdessä, koska ne toimivat kiinteässä vuorovaikutuksessa. Niiden erottaminen ei olisi tämän tutkielman tulosten esittelyn kannalta mielekästä. Psykologisesta ja sosiaalisesta ympäristönäkökulmasta opettajien kokemukset yhteistyöstä käsittelevät ryhmähenkeä ja vuorovaikutusta, elämyksiä ja positiivisia oppimiskokemuksia sekä verkostojen syntymistä.

6.3.1 Ryhmähenki ja vuorovaikutus

Sosiaalisesti toimiva ympäristö on lähtökohta vuorovaikutukselle. Sosiaalisten taitojen tukeminen vaatii suunnitelmallista harjoitusta ja opetusta. Koululla on tärkeä rooli oppilaiden sosiaalisten taitojen ja ryhmässä toimimisen tukijana. Suuret erot oppilaiden sosiaalisissa taidoissa tulisi ottaa opetuksessa huomioon, koska puutteelliset vuorovaikutustaidot voivat johtaa oppimista vaikeuttaviin käyttäytymis- ja motivaatio-ongelmiin. (Kauppila 2005, 13–15.)

Lapset sai tästä vaihtehtelua ja mahdollisuuden toteuttaa itseään. Kokemuksen toimimisesta muun ohjauksessa ei aina vaan sen oman. Toi iloo ja onnistumista. (H5)

Jos tulee jostain ulkopuolelta niin se paljon mielenkiintoisempaa kuin jos on se sama naama joka päivä opettamassa, että on eri tyyli ja erilainen kokonaisuus kuin yleensä. (H2)

Opettajien mukaan oppilaiden on tärkeää saada kokemuksia siitä, että opetuksen voi toteuttaa joku muukin kuin oma opettaja. Taiteilijan ohjauksessa toimiminen mahdollisti oppilaille uusien roolien hakemisen ja löytämisen. Yhteisen projektin parissa työskentelyn koettiin vaikuttaneen oppilaiden ja opettajan sekä oppilaiden keskinäisiin suhteisiin ja vahvistaneen me-henkeä. Ryhmässä työskentelyn uskottiin ennaltaehkäisevän kiusaamista ja ennakkoluuloja oppilaiden välillä. Työpajat koettiin mahdollisuutena harjoitella toimimista monenlaisten ihmisten kanssa. Kauppila (2005, 136) jakaa sosiaaliset taidot sanallisiin ja sanattomiin. Sanattomat taidot sisältävät mielenkiinnon osoittamisen ja kohdistamisen sekä eläytymisen, sanalliset taidot puolestaan kyvyn ilmaista itseään ja mielipiteitään sekä keskustella muiden kanssa. Sosiaalinen vastavuoroisuus on taito antaa ja ottaa vastaan tietoa.

Ryhmissä työskentely luovan tekemisen parissa vaati yhteistyötaitoja, toisten huomioon ottamista sekä yhteiseen tavoitteeseen pyrkimistä. Näiden taitojen harjoittelun opettajat kokivat tärkeäksi taidepajoja toteutettaessa. Lisäksi työpajojen koettiin antaneen oppilaille kokemuksia yhteisestä esitysten harjoittelusta ja esillä olemisesta.

Ajattelin, että se voisi olla luokalle sellainen positiivinen ja kiva juttu. se kuulosti aika hauskalta, sirkus. Viime vuonna oli just noi diapolut kovin suosittuja. Että se olis sellanen motivoiva ja luokkaa yhdistävä tekijä. Yhteishenkeä kohottava, että saadaan tehdä jotain kivaa yhdessä, valmistaa yhteinen esitys. (H2)

Sain just sen, että kuinka hyvin kuvista voidaan integroida kauheen moneen opsissakin. (H5)aineeseen ja että voi pitää sellaisia kokonaisuuksia. Siitä olis just tässä uudessa

Opettajien mukaan taidepajojen opetuksessa oli onnistuttu yhdistämään erilaisia tavoitteita ja sisältöjä. Laitisen (2006, 37–38) mukaan kuvataiteen opetuksessa tavoitteet kietoutuvat usein toisiinsa, jolloin sisällöt integroituvat luonnostaan.

Varmaan just se, että lapsilla on usein se käsitys, että kuvis on vaan sitä tiettyä, että ne hoksas että okei se voi olla jokin muutakin tänkin tyyppistä. Ja musta tuntu että pojat vielä enempi sai tästä. (H3)

Opettajien kokemukissa yhteistyö taiteilijoiden kanssa monipuolisti kuvataiteen opetusta tuomalla uusia toimintatapoja ja vaihtelua perinteiseen opetukseen. Anttilan (2005, 51) mukaan uusien tietoperäisten oppiaineiden lisääntyessä peruskoulun opetussuunnitelmassa

on taidekasvatuksen integrointi keino varmistaa, että oppilailla on mahdollisuus elämykselliseen oppimiseen. Tämä tapahtuu omakohtaisen kokemisen ja kokonaisvaltaisten tuntemusten kautta. Taide voi tukea tiedollista oppimista tuomalla siihen koskettavuutta ja merkityksellisyyttä. (Anttila 2005, 51.)

Hakkarainen, Palonen & Paavola (2002, 360) korostavat opettajan ja ohjaajan roolia mielekkään tiedon luojana ja tarjoajana. Tätä tutkielmaa varten haastatellut opettajat kokivat erityisesti niiden poikien saaneen paljon irti Taiderattaassa työskentelystä, jotka eivät olleet innostuneita perinteisemmästä kuvataiteen opetuksesta. Laitinen (2006, 38) tuo esille kuinka kuvallisten teemojen kanssa työskentely tarjoaa lapsille mahdollisuuden sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Kuvat tarjoavat mahdollisuuden erottua joukosta tai kokea ryhmään kuulumista yhteisen idean työstämisen kautta. Visuaaliset projektit voivat muodostua merkittäviksi kokemuksiksi ja edistää siten ryhmähengen syntymistä. Räsänen (2010, 58) mukaan tarkasteltaessa opetusta luovuuden ja leikin näkökulmasta korostuu tunteiden ja huumorin merkitys oppimisessa. Tavoitteena ei ole tällöin yksittäisten faktojen opettaminen vaan henkilökohtaisen merkityksen muodostaminen mielikuvituksen ja aistien avulla. Luovuus ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin elämyksellisyys vaan se tarkoittaa myös laajempia ominaisuuksia.

6.3.2 Elämyksiä ja positiivisia oppimiskokemuksia tuottavaa

Lappalaisen, Kuittisen ja Meriläisen (2008, 9) mukaan positiiviset tunnekokemukset koulu- maailmassa tukevat pedagogista hyvinvointia. Tämän kaltaiset tunnekokemukset vahvistavat oppimisprosesseja ja yksilön persoonallisuuden kokonaisvaltaista kehitystä. Laitinen (2006, 37–38) pitää taidekasvatuksen yhtenä päämääränä positiivisen kasvun ja kehityksen tukemisen.

Aika lailla meni sillai kuin ajattelin, että oppilaat innostuvat aiheesta. Ei ollut sellaisia työ- rauhaongelmia tai että joku ei olis suostunu jotakin tekeen. Ne oli kyllä niin mukana siinä hommassa. (H3)

Taiteilijan toteuttama opetus koettiin positiivisena ja lapsia motivoivana. Opettajat kokivat taiteilijoiden antaneen paljon positiivista palautetta oppilaille ja kannustaneen heitä työskentelyn yhteydessä.

Haastatelluista opettajista useimmat kokivat yhteistyössä tehtäväkseen työpajojen esittelyn oppilaille. Opettajat antoivat oppilaille etukäteistietoa työpajojen sisällöstä ja työvaiheista. Po-

sitiivisten lähtökohtien luomisen sekä käytössäännöistä muistuttamisen koettiin tukevan vierailevan taiteilijan työskentelyä. Opettajan oppilaille näyttämä kiinnostus ja innostunut asenne Taideratasta kohtaan mainittiin yhteistyötä tukevaksi toiminnaksi, ja sitä pidettiin tärkeänä hyvän opetusilmapiirin aikaansaamiseksi.

Ammattilaisen työskentelyn seuraamisen koettiin herättäneen oppilaissa kiinnostusta ja innostusta aihetta kohtaan. Joidenkin opettajien mielestä vieraileva taiteilija aiheutti ylimääräistä jännitystä ja levottomuutta oppilaissa. Toisaalta vaihtelun koettiin tekevän työskentelystä mielekkäämpää, mikä puolestaan vähensi häiriköintiä.

Miten monenlaisia välineitä siellä oli ja kun se ohjaaja näytti ja se osasi käyttää niitä välineitä. Enhän mä olisi osannut käyttää niitä vaan sanonut et tutkikaa miten ne toimii. Se oli sellasta ohjattua ja hän oli ammattilainen siinä. Ihan eri asiahan se on kun on jonkun alan asiantuntija. (H2)

Tämä oli vähän erilaista ja muuten tämä animaatio olisi osa-alueena olisi jäänyt pois. Onhan se aina, että on jotain erilaista mitä tarjota oppilailla. Jos on kerran mahdollista tällaiseen yhteistyöhön niin miksi siihen ei lähtisi mukaan kun sellaista kerran tarjotaan. (H3)

Elämysten tarjoamisen näkökulma tuli vahvasti esille myös Taiderattaaseen osallistuneiden opettajien kokemuksissa. Opettajat kokivat Taiderattaan tilaisuutena tarjota oppilaille mahdollisuus tehdä jotain erilaista ja jännittävää. Vieraileva taiteilija toi vaihtelua koulun arkeen. Taiderattaan työpajat poikkesivat normaalista kouluopetuksesta ja totutuista rutiineista. Opettajan ja taiteilijan yhteistyö nähdään ensisijaisesti lapsille elämyksiä tuottavana toimintana (Eskelinen 2010, 50).

Sellasillem oppilaille, jotka eivät muissa aineissa menesty niin kuvis saattaa olla sellainen joka pitää sen ihan pinnalla. Missä se saa purkaa itseään, missä se menestyy. Mä katson, että se oppilaan hyvinvointi on tärkeempää kuin miten se menestyy ja kuvis on niitä pinnalla pitäviä. Kaikista tärkeintä on että oppilas voi hyvin. Sitten se vasta pystyy opiskelemaan ja oppiin. (H5)

Erityislapsille nämä oli tosi hyviä. He saavat kaikkein eniten, saa purkaa omaa sisintään mitä mitä ei muutoin saa. Erityislapsilla tulee olla samat oikeudet kuin niin sanotuilla normaaleilla. Joskus ne saattaa siellä riehaantua. Näen että heidän kanssa tulisi lähteä samalta viivalta. He tekee omalla laillaan, mitä sitten jos se menee joskus vähän överiksi. (H5)

Opettajien mielestä kuvataide on tärkeää oppilaiden yleisen hyvinvoinnin kannalta. Taide koettiin keinona purkaa ja käsitellä erilaisia tunteita. Yksi opettajista korosti erityisesti opilaiden arvostamista yksilöllisistä lähtökohdista käsin, sillä sen pohjalle rakentuu perusta

minäkuvan ja itsetunnon kehitykselle. Työpajat tarjosivat oppilaille mahdollisuuden loistaa ja tuoda vahvuuksiaan esille. Tämä koettiin tärkeäksi erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joille lukuaineet ovat haastavia. Kuvataiteen tunnit tarjosivat oppilaille mahdollisuuden päästä toteuttamaan itseään. Piispasen (2008, 194) mukaan turvallinen oppimisympäristö voi muodostua eheyttäväksi paikaksi oppilaille, joilla on epävakaa elinympäristö.

6.3.3 Verkostojen syntyminen

Opettajien verkostot kasvoivat tai vahvistuivat hankkeen aikana. Osa opettajista tunsi taiteilijan etukäteen, mutta toisille Rataan kautta syntyi uusia kontakteja. Useassa koulussa vierailijat olivat tuttu näky ja oppilaat tottuneita siihen, että ulkopuolisia henkilöitä oli koululla toteuttamassa opetusta. Haastatteluissa tuli esille, että haluan tehdä yhteistyötä vaikutti luokassa vallitseva ilmapiiri ja aiemmat kokemukset koulussa vierailleiden henkilöiden käynneistä. Onnistumisen kokemukset lisäsivät halua tehdä yhteistyötä.

Nyt mulla on sellanen tosi mukava vastaanottavainen luokka. Niitä voi oikeestaan viedä mihin vain ja kutsua ketä vain. Tietysti sitten kun on haastavampi porukka niin sitten pitää tarkemmin miettiä, mutta toisaalta mitä enemmän tekee kaikkea erilaista niin sitten ne tottuu siihen helpommin. (H3)

Luottamus ja avoimuus mainittiin useissa yhteistyötä käsittelevissä vastauksissa. Opettajien kokemuksissa korostui luottamus vierailevaan asiantuntijaopettajaan. Osalla luottamus perustui aiempiin kokemuksiin yhteistyöstä. Toisten työskentelyn kunnioittaminen ja osaamisen arvostus koettiin tärkeänä luottamuksen syntymisen edellytyksenä. Esille nousi ajatus siitä, että yhteistyössä jokaisen on tärkeää tuoda oman alansa asiantuntijuutta ja osaamista esille. Myös toisen ammatillisen osaamisen tuntemus mainittiin lisäävän luottamusta ja motivoi yhteistyöhön.

Luotan ammattilaiseen. Ilolla ja kiitollisuudella otan vastaan sen, että joku näkee vaivaa vetääkseen näin hienoja asioita omalle luokalle. Luotin, että hänellä on siitä hyvä näkemys kun paljon tekee sellaisia projekteja lasten ja vammaisten kanssa. Kyllä hän sen osaa. Kyllä hänellä oli kokemusta eli en kokenut tarvetta puuttua siihen tai keskustella etukäteen. Niistä tunneista sitten kyllä keskusteltiin jälkikäteen. (H2)

Huolella toteutettu suunnittelu ja selkeät ohjeistukset oppilaille auttoivat myös luokanopettajia hahmottamaan opetustilanteen luonnetta ja sopeuttamaan omaa toimintaansa siihen. Osa opettajista koki, että heidän roolinsa olisi voinut olla suurempi

aihetta valittaessa, jotta ei pääsisi syntymään päällekkäisyyksiä aiemmin toteutettujen teosten kanssa.

Ei nyt ihan näillä lähtenyt yhteistyöt käyntiin. Tulevassa opsissa ajetaan näitä ideoita, että on koulun ulkopuolisia yhteistyötahoja. Mutta kai se tarvis enemmän näitä henkilökohtaisia kontakteja ja aikaa. Se on kouluarjessa ja kaikessa työn tekemisessä, että olis aikaa tarttua siihen puhelimeen ja tuntea toinen toisemme kasvokkain. Jos tätä vedetään useamman vuoden niin siinä oppis tuntemaan. (H4)

Opettajien kokemuksissa yhteistyön jatkumisen koettiin edellyttävän aikaa ja henkilökohtaisia kontakteja. Ajan puute ja kiire vaikeuttivat asioihin paneutumista. Opettajat kokivat, että yhteistyötä ja moniammatillista osaamista ei synny itsekseen. Se, että eri alojen osaajat työskentelevät samassa tilassa ei riitä vaan yhteistyö vaatii asennoitumista yhteiseen työskentelyyn. Monena vuonna toistunut yhteistyö auttoi opettajia ja taiteilijoita tutustumaan toisiinsa paremmin ja tämän tuttuuden nähtiin helpottavan yhteistyötä ja yhteydenpitoa puolin ja toisin. Rattaan koettiin lisänneen koulun ja kodin välistä tiedonkulkua ja yhteistyötä. YouTubessa olleiden videoiden lisäksi käytössä olivat verkkosivut, joiden kautta pystyi tutustumaan hankkeeseen.

Se, että on kiva esittää vanhemmille, näyttää vanhemmille mitä täällä tehdään. Sellasta koulun ja kodin yhteistyötä että näytetään mitä täällä ja tapahtuu. Kutsutaan mukaan. (H2)

Verkkosivut sisälsivät kuvamateriaalia teosten valmistuksesta, valmiista teoksista ja esityksistä. Näin työskentelyyn voitiin myöhemmin palata oppilaiden kanssa sekä esitellä valmistusprosessia oppilaiden vanhemmille ja muille kiinnostuneille.

Joo sanotaanko, että kyllä kun miettii lähivuosia niin kyllä sieltä on jäänyt useita henkilöitä joihin en olis tutustunut muuten. Niin nyt sitten jos haluaisin muuten kuin Rattaan merkeissä koululle vierailemaan tietää, että ketä vois kysyä mihinkin. (H1)

Verkostojen syntymisen kannalta keskeistä oli samojen henkilöiden mukana olo hankkeessa. Verkostojen ylläpitäminen ja niiden luominen vaati vaivannäköä ja erityisesti aikaa. Verkostojen syntymistä opettajat pitivät helpompana, mikäli koulun kulttuuriin kuului asiantuntijavierailujen toteuttaminen. Rattaaseen osallistuminen koettiin helppona tapana tehdä yhteistyötä, koska opettajan ei tarvinnut itse organisoida toimintaa alusta asti.

6.4 Pedagoginen oppimisympäristö

Pedagoginen oppimisympäristö sisältää oppimisessa ja opetuksessa käytetyt pedagogiset menetelmät ja toimintatavat. Tässä tutkielmassa luokanopettajat tarkastelivat pedagogista ulottuvuutta ammatillisen osaamisensa kehittämisen sekä Taiderattaan opetukselle tuoman lisäarvon kautta. Opettajat toivat haastatteluissa esille oppilaiden näkökulmaa yhteistyötä arvioidessaan.

Mä kun en ole mikään kauheen hyvä kuvisihminen niin mulla on aina kauheen huono omatunto siitä, että olenko mä tarpeeksi tehnyt kuviksen alalta, että kuvis saattaa kouluissa mennä siihen, että tämä on tällainen täyteaine vaikka kuvis on kuitenkin aika tärkeä. (H5)

Haastatellut opettajat arvostivat kuvataidetta oppiaineena sekä kantoivat huolta opetuksen laadun takaamisesta. Yhteistyö antoi oppilaille tilaisuuden saada opetusta, jota opettaja ei olisi voinut tarjota esimerkiksi tekniikoiden vähäisen tuntemuksen takia. Luokanopettajan työssä on tärkeää osata vähän kaikkea, mutta syvällinen osaaminen on aina rajallista. Taiteilijoiden vahvuudeksi nähtiin oman alansa hallinta, mikä mahdollisti oppilaille syvällisen perehdytyksen tiettyyn taiteen osa-alueeseen.

6.4.1 Ammatillinen kasvu

Yhteistyö mahdollisti opettajille oman toiminnan reflektoinnin ja toimintatapojen kriittisen arvioinnin. Taiteilijan erilainen tyyli lähestyä kuvataiteeseen opetusta ja kohdata lapsia sai opettajat miettimään omaa toimintaansa ja muodostuneita rutiineja. Taiteilijan luovampi tyyli ohjeistuksessa herätti opettajassa ajatuksia siitä, voisiko ohjeistus jättää enemmän vapautta ja tilaa lasten luovuudelle.

Mä ajattelin, että hän osasi paremmin ohjata sellaisen taiteellisen puolen kuin meikäläinen opettajan roolissa. Olisin varmaan ollut enemmän rajoja pitävä. Hän onnistui siinä hyvin, että oli sallivampi ja se ei kuitenkaan karannut käsistä. Opettajan näkökulmasta olisin voinut antaa vähän sellaista jämäkkyyttä, mutta palveleeko se sitä tilannetta muuten jos se on liian opettajamainen. Paljon sitä silloin suitsii lapsen luovaa innostusta. (H5)

Semmonen mulla tuli, että ei aina tarvii olla niin kaavamainen joka asiassa. Että asioita voi niin monelta kantilta lähestyä. Sä et olekkaan se liikkeelle paneva voima. vaan se tulee sieltä lapsesta käsin, että sä et sano et nyt tehdään näin. Vaan lapsi saa itse valita miten hän haluaa tehdä. (H5)

Vierailevat taiteilijat opettivat erityistä osaamista vaativia taitoja, joita opettajilla ei ollut tarvetta opetella ammattinsa puolesta. Tällöin yksi taiteilijan toteuttaman opetuksen lähtökohta on elämysten tarjoaminen. Osa opettajista koki kouluopetuksessa harvinaisten työskentelymenetelmien käytön rikastuttaneen oppilaiden käsitystä kuvataiteiden opetuksesta. Haastatteluissa mukaan taidealan asiantuntijan kanssa työskentely lisäsi lasten ymmärrystä siitä, miten suuren työmäärän huolella toteutettu teos tai esitys vaatii. Vaikka valmis animaatio kestää vain minuutin, sen tekeminen on vaatinut monta työvaihetta. Tämän voidaan katsoa lisänneen oppilaiden ymmärrystä ja arvostusta taidetta ja taiteilijan ammattia kohtaan.

Taideratas ehdottomasti rikastuttaa koulun antamaa taidekasvatusta. Se on rajallista mitä opettaja ite osaa, pystyy ja voi. Että saisi sitten jonkun vähän syvällisemmän ohjauksen jollakin osa-alueella ja samallahan siinä voi saada vinkkejä omaan opetukseen. Mä en nyt sitä sirkusta pysty pitämään, mutta ne kellä on ollu liikunnallisia juttuja tai kuvataiteeseen liittyviä juttuja niin niistä voi saada vinkkejä omaan opetukseen. Toki meillä oli niitä alkuleikkejä joita voi saada jatkokäyttöön. (H2)

Lähes kaikki opettajat kokivat saaneensa taiteilijan kanssa tehdystä yhteistyöstä ideoita omaan opetustyöhönsä. Ideat liittyivät työskentelymenetelmiin ja teosten aiheisiin. Myönteisenä koettiin ideoiden tuleminen koulumaailman ulkopuolelta. Monia ideoista voitiin jalostaa ja soveltaa tulevassa opetuksessa.

Siljanderin ja Ryyminin (2012) mukaan oppimisympäristön tulisi tukea oppijoiden omien ideoiden, ajatusten ja tulkintojen tuottamista. Oppimista tehokkaasti edistävä oppimisympäristö tekee oppijan ideoiden ja ajatusten kehittelystä tavoitteellista sekä tarjoaa siihen työkaluja ja tukea. (Siljander & Ryymin 2012, 54.) Ideoiden jakaminen on opettajille helppo tapa aloittaa yhteistyö, jonka pohjalta voidaan kehittää yhteisöllistä kulttuuria ja oman työn jakamista (Willman 2001, 196).

Taiderattaassa opettajille tarjoutui mahdollisuus seurata taiteilijoiden työskentelyä. Tämä auttoi hahmottamaan ohjeistuksessa ja työskentelyssä kohdat, joihin tulee kiinnittää erityistä huomiota oppilaita ohjatessa.

Kyllä siitä jäi taas yksi työ plakkariin. Kyllähän noissa taitoaineissa on just tavallaan se millasia töitä on ja mitkä on ne vaikeat kohdat. Kun on tehnyt kerran niin sitten osaa varautua. ehkä tossakin on se että reunaehtojen asettamisen olisi vaatinut sen, että olisi vetänyt sen ennenkin läpi. (H4)

Opettajat kokivat taiteilijan työskentelyn seuraamisen kasvattaneen itseluottamustaan aiempaa monimutkaisempien töiden toteuttamiseksi lasten kanssa. Toteutuksen seuraaminen ja uusiin tekniikoihin tutustuminen madalsi kynnystä toteuttaa pajoissa esiteltyjä tekniikoita.

Ja, että se ei ole loppujenlopuksi niin vaikea juttu. Semmonen olis kiva toteuttaa joskus myöhemmin. Nyt kun sen näki alusta loppuun, että miten se tapahtuu niin sitten oma uskallus lähteä mukaan on matalampi lähteä mukaan. (H3)

Niemisen ja Multisillan (2014) mukaan minäpystyvyys (self-efficacy) kertoo yksilön käsityksestä siitä, kuinka hyvin hän uskoo selviytyvänsä. Alhaisen minäpystyvyyden omaava henkilö pitää asioita vaikeampina kuin ne todellisuudessa ovat. Korkea minäpystyvyys auttaa toimijuuden kokemuksen syntymisessä ja rohkaisee ottamaan vastaan haastavia tehtäviä. Oreck (2004) on tarkastellut tutkimuksessaan opettajia motivoivia tekijöitä sekä haasteita taideaineiden opetuksessa. Keskeiseksi haasteeksi opettajat nostivat minäkuvaan liittyvät tekijät. Heikko taiteen sisältöjen tuntemus ja vähäinen kokemus erilaisten tekniikoiden käytöstä heikensivät minäpystyvyyden tunnetta. Motivoivina tekijöinä nousivat esiin oman luovuuden kasvattaminen ja opetustilanteen mielekkyyden lisääminen. (Oreck 2004, 22–23.)

6.4.2 Oppilaantuntemus ja ryhmänhallinta

Opettajat kokivat yhteistyössä vahvuudekseen pedagogisen asiantuntijuuden, joka näkyi oppilaantuntemuksena ja ryhmänhallintataitona. Ryhmänhallinta ilmeni toimimalla asiantuntijaopettajan tukena ryhmien muodostuksessa sekä taitona pitää yllä vaadittavaa työrauhaa. Taiteilijoille yhteistyö antoi uusia näkökulmia omaan taiteelliseen työskentelyyn sekä kokemusta lasten kanssa työskentelystä ja ryhmänhallinnasta.

Se on se ryhmänhallinta se ehkä se ykkös asia. Jotta se asia menee perille niin on oltava se tietty työrauha ja järjestys siinä porukassa. Ja että voi tulla yllättäviä asioita jos joku ei suostu tekemään jotakin tai jonkun pitää lähteä jonnekin tai joku pitää poistaa. (H1)

Tietysti se miten vierailevat vaikuttavat on pienenä jännityksenä ja sellaisena yleisenä sähellyksenä. Vielä tommosta liikkuvaa työtä, jossa luokassa piirretään ja kirjastossa kuvataan ja ryhmät joissa ei välttämättä ole niitä tuttuja kavereita. Niin kyllä se oli sellaista roolien_hakemista, että oli niitä syrjään vetäytyviä ja niitä aktiivisia, että jokaiselle löytyisi jotain työtä siinä eikä olisi niin että yks tekee ja kaks kattoo. (H1)

Opettajien mielestä työrauha liittyy kiinteästi turvalliseen oppimisympäristöön. Opettajat kertoivat haastatteluissa toivoneensa taiteilijalta, että hän kiinnittäisi huomiota työrauhan säilymiseen. Liian taiteilijasieluisen ja täyden vapauden antavan opettajan ei koettu olevan

sopiva työskentelemään lapsiryhmän kanssa, sillä perusopetuksen ryhmissä on paljon erityislapsia.

Vaikka on sillai, että lapset saa olla vapaasti ja on mukavaa niin taiteilijan täytyisi olla sillä asenteella, että se on kasvatuksellinen tilanne eikä vain taiteellinen tilanne. Pitkälti persoonasta kiinni ja täytyy ottaa huomioon että erityislapsia on niin paljon perusopetuksien ryhmässä. (H1)

Luokanopettajan rooli ryhmänhallinnan asiantuntijana korostui tilanteissa, joissa tapahtui jotakin ennalta-arvaamatonta, kuten oppilas kieltäytyi osallistumasta opetukseen tai tuli yllättäviä keskeytyksiä. Piispasen (2008, 169) tutkimuksen mukaan oppilaiden mielestä oppimisympäristö ei koske vain tilaa, missä opitaan, vaan sisältää tiedollisia, taidollisia ja osallisuutta tukevia piirteitä. Oppilaiden näkökulmasta oppimisympäristön tulisi olla turvallinen ja viihtyisä kouluympäristö, jossa on hyvä oppia ja kasvaa.

Oma roolin kannalta oli merkityksellistä olla paikalla, erityislasten kanssa on välillä arvaamatonta. Ylipäättään lasten kanssa. (H5).

Mun mielestä roolit meni kyllä ihan hyvin näin. He ovat kuitenkin sellaisia asiantuntijoita siinä, että selkeästi oli valittu. Mulle jäi se valvonta. se meni tasapuolisesti. Hankalaa olisi ollut tässä työssä sekottaa niitä. He ovat vahvoja oman alansa ihmisiä. (H1)

Työrauhan ylläpitäminen antoi asiantuntijaopettajan keskittyä opettamiseen. Laitinen (2006, 38) korostaa, että taiteen opetuksessa ilmapiirin tulee stimuloida kuvallista työskentelyä, mikä edellyttää hiljaisuutta ja työrauhaa. Tällöin ajatukset ja mielikuvat voivat tulla esiin ja niitä on mahdollista työstää eteenpäin.

Niistä tunneista jäätiin muutama sana vaihtamaan, että miten oli mennyt ja mitä ens kerralla vois ottaa huomioon ja miten joku oppilas oli lähtenyt mukaan tai ei ollut lähtenyt mukaan. Mitäs sille voitais keksiä. Sellaisia keskusteltiin. Ryhmään ja yksittäisiin oppilaisiin liittyvä asioita. (H2)

Tai joku ei halunnut osallistua eli mitä sitten keksitään, että on mukana jollakin tavalla. Se olikin mukava, että löytyi paikka jos ei pystynyt esiintymään kun se oli liian iso asia ja en nähnyt tarkoituksenmukaiseksi siihen pakottaa. (H2)

Yhteistyön taiteilijoiden kanssa tarjosi opettajalle mahdollisuuden kehittää oppilaantuntemusta. Opettaja sai keskittyä rauhassa havainnoimaan oppilaiden työskentelyä taiteilijan toimiessa lasten ohjaajana.

Se kun ei ole nähnyt omia oppilaitaan kuviksen tunneilla ja muilla vapaammilla tunneilla. Että näkee millaisia vahvuuksia niillä on lukuaineiden ulkopuolella. Se oppilaantuntemus

mun tän vuotisessa työnkuvassa jää vähän kapea-alaiseksi, että ei nää niitä kuviksen, liikunnan ja musiikin tunneilla. (H4)

Opettajat toimivat taiteilijoiden tukena auttoivat tarpeen vaatiessa. Työpajoissa taiteilijat hoitivat ohjeistuksen ja vastasivat toiminnan ohjaamisesta. Opettaja kokivat silti olevansa vastuussa oppilaiden turvallisuudesta. Kauppilan (2005, 92–93) mukaan toiminnan tavoitteet ja ryhmän jäsenille annetut tehtävät vaikuttavat roolien muodostumiseen. Toiminnan jatkuessa ryhmän jäsenille syntyy myös muita rooleja, jotka liittyvät yksilön henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja taipumuksiin. Asenneroolit liittyvät henkilöiden tapaan käyttäytyä sosiaalisissa tilanteissa, kuten auttaa, alistua tai hauskuttaa muita.

Ei me työpari oltu, hän oli ohjaaja, ei opettaja. Se oli minusta itsestä kiinni millaisen roolin otin siinä. Ensin katoin miten se homma lähti ja olin sellainen syrjästä katsoja ensimmäisen ryhmän kanssa. H5

Sain seurata aika lailla sivusta, he antoivat ohjeet ja neuvo ja mä sain siellä kierrellä ja avustaa. Ihan kiva, että pääsee kerrankin sitä omaa luokkaa seuraamaan sivusta. Ja sitten tietenkin jeesasi sen mukaan kun oli tarvis. He oli kyllä tosi hyvin sen suunnitellu ja veti. Ei siinä ite kyllä paljoo tarvinnu tehdä. (H3)

Haastatteluiden perusteella opettajat kokivat antoisana ryhmädynamiikan sekä yksittäisten oppilaiden ja toiminnan tarkastelun. Opettajille jäi myös aikaa antaa henkilökohtaista palautetta oppilaiden avustamisen yhteydessä. Opettajan mukaan oppilaiden tuntemuksesta oli hyötyä myös avustavissa tehtävissä, koska he tiesivät ketkä oppilaista tarvitsivat enemmän apua ja tukea työskentelyssä. Laitinen (2006, 43) nostaa opettajan keskeiseksi tehtäväksi kiinnostuksen osoittamisen oppilaiden työskentelyä, kuvallisia ideoita ja pyrkimyksiä kohtaan.

6.4.3 Toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa koettuja haasteita

Lähes kaikki yhteistyössä koetut haasteet liittyivät käytännön suunnitteluun ja toteutukseen. Yhteyttä pidettiin ennen ensimmäistä työpajaa sähköpostitse. Osa opettajista olisi toivonut lyhyttä puhelinkeskustelua, jossa voisi sopia työpajojen toteutuksesta ja tavoitteista.

Hyvii ideoita ja hyviä juttuja mutta selkeempää kuvaa kokonaisuudesta olisin toivonut, että miten homma etenee ja millaisten vaiheiden kautta. Ehkä tommoisissa projekteissa on se, että kun joku vaan pamahtaa paikalle ja informaatio ei oikein kulje ja sitä sähköpostia tulee niin paljon. (H4)

Tiedonkulku ja tiedonsaanti yhteistyön aikana nähtiin kehittämisen paikkana. Muutama vastaaja koki, ettei ole saanut tarpeeksi tietoja taidepajojen toteutuksesta, mikä vaikeutti työskentelyä. Tähän haluttiin parannusta. Yhdessä suunnittelemisen koettiin keinona helpottaa työskentelyyn sitoutumista, koska tällöin kukin tietää mitä tavoitellaan.

Koulujen kanssa toteutettavissa yhteistyöprojekteissa aikataulujen yhteensovittaminen sekä vastuiden ja sisältöjen määrittely vie usein kaiken huomion. Tällöin yhteistyön syy jää liian vähälle huomiolle. Onnistunut yhteistyö on mahdollista kun molemmilla osapuolilla on selkeä käsitys omista sekä toisen vahvuuksista ja yhteistyö koetaan tarpeelliseksi. (Venäläinen 2009, 98.)

Jos ajattelee, että et ole ikinä käynyt opettamassa vitos-kutosia niin ei voi tietää minkä tasoisen homman niille pitäis laittaa. Tilojenkaan suhteen ei tiedä mitä on tulossa. Ehkä siihen paikallisuus auttaa ja että vierailijat olivat käyneet koulussa usemman kerran. (H1)

Joinakin vuosina oli havaittu hankaluuksia ohjaajan ja ryhmän tai lapsille sopivan työn välillä. Haastatellut kokivat, että Rattaassa toteutetut työpajat olivat pääosin hyvin suunniteltuja ja mietittyjä sekä ikätasoisesti sopivia. Työpajoissa, joissa vetäjiä oli kaksi, nousi esille ristiriitaisuuksia ohjeistuksessa, mikä koettiin työskentelyn kannalta ongelmalliseksi. Opettajat korostivat, että lasten kanssa työskennellessä ohjeistukseen pitää kiinnittää erityistä huomiota, jotta päästään haluttuun lopputulokseen. Osa opettajista koki, että ohjeistusta suunnitellessa olisi voitu käyttää enemmän opettajien pedagogista asiantuntijuutta sekä kokemusta lasten kanssa työskentelystä.

Ohjeistuksessa on tärkeää sanoa reunaehdoja, että ei välttämättä kannata tehdä jalkoja ja jos silti halua tehdä ne, niin sitten pitää olla yksinkertaiset ja vähän minkä kokoinen siitä tulee. En tiedä Ratas-henkilöiden taustaa. He haluavat olla kuvataiteilijoita, mutta lasten maailmassa pitää asettaa jotain ehtoja. Muuten tulee lentäviä makkarapötköjä tai neliöitä, jotka eivät ole nähneetkään lintuja. Se on haastavaa taito ja taideaineissa, että mitä sille oppilaalle sitten lopulta jää käteen. Olleellista on se mitä vaaditaan. (H4)

Uusikylän ja Atjosen (2005, 72–73) mukaan tavoitteiden asettaminen ohjaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta muodostaen perustan arvioinnille ja ohjaten oppilaiden työskentelyä. Oppimisen mielekkyyttä lisää tieto tavoitteesta ja keinoista sen saavuttamiseksi. Oppilaskeskeisessä ja konstruktivistisessa pedagogiikassa oppilailla tulee olla mahdollisuus itse osallistua päämäärien asettamiseen ja niihin pääsemisen keinojen ennakointiin.

Ennakko-oletukseni oli, että opettajat olisivat osallistuneet enemmän työpajojen suunnitteluun, mutta kukaan opettajista ei ollut mukana suunnitteluvaiheessa. Myös työskentelyssä

annettu ohjeistus tuli taiteilijoilta. Opettajat kokivat, että heidän panostaan ei tarvittu sellaisten pajojen suunnittelussa, jossa työskentelyn väline tai teema oli heille vieras. Esimerkiksi Sirkusratas ja animaatio vaativat erityisosaamista, joka oli luokanopettajille vierasta.

Opetustyössä aikataulut asettavat omat haasteensa. Erilaiset lukukauden varrelle sijoittuvat tapahtumat ja teemapäivät aiheuttivat päällekkäisyyksiä, minkä vuoksi Taiderratiaan työpajoja jouduttiin siirtämään ja luokkia yhdistämään. Opettaja ei pystynyt aina osallistumaan suurten ryhmäkokojen vuoksi kuin puolikkaan luokan tunneille tai toiselle kaksoistunneista. Opettajat kokivat että aika, joka oppilaiden työskentelylle Rataan työpajoissa oli varattu, oli joko sopiva tai sitä olisi voinut olla enemmän.

Tosin se oli hirveen lyhyt, että ehdittiinkö siinä kehittää mitään taitoja vai mentiinkö niillä mitä oli valmiiksi olemassa. Ehkä se olis voinut olla vähän pidempi. Vähän lyhyt suhteessa siihen mitä siinä piti saada aikaan kun ne välineet olivat kuitenkin ihan uusia ja haastavia. Siinä olisi voinut kehittyä vähän lisää niissä. Mutta että se ajatus varmaan oli, että se on sellainen kokeilu, uskaltautuminen johonkin hassuun ja hulluttelevaan. (H2)

Osalle oppilaista tuli viimeisellä kerralla kiire saada teoksensa valmiiksi. Erityisesti Rattaissa, joissa oppilaat pääsivät kokeilemaan uusia välineitä ja menetelmiä, heräsi keskustelua siitä, olisiko aikaa pitänyt olla enemmän.

Ehkä se projekti jäi jollakin tavalla tyngäksi. Se olis ollu lopetuskertakin jos oltais menty kattoon sitä näyttelyä ja nähty ne teokset riippumassa siellä kirjaston katossa. Se olis voinut oppilaillekin tuntua konkreettisemmalta mitä on saatu aikaiseksi ja sitten purettu niitä töitä. Katottu ja juteltu niistä. Siihen olis voinut itsekkin panostaa enemmän, että olis purkanut sitä prosessia. Se on kuitenkin ihan hyvä, että käytäis pieni purkukerta, jossa kaikki saisivat sanoa mitä jäi mieleen ja miltä nyt tuntuu. (H4)

Kiire ja päällekkäisyydet estivät osaa luokista vierailemasta loppunäyttelyssä. Loppunäyttelyn toivottiin tulevaisuudessa liittyvän kiinteämmin työpajojen toteutukseen, jolloin vierailu ei jäisi yksin opettajan järjestettäväksi. Muutamat haastatelluista kokivat lopetuskerran ja loppunäyttelyn jääneen vähälle huomiolle yhteisen suunnittelun vähyyden vuoksi. Taiteilijan osallistumisen loppunäyttelyssä vierailuun koettiin yhdeksi keinoksi eheyttää työskentelyä ja antaa palautetta puolin ja toisin.

Yhteistyössä ajankäyttö on sekä haaste että voimavara. Toisaalta vierailevan taiteilijan tulo säästi opettajan aikaa, koska tarve suunnitteluun väheni ja vastuu opetustilanteessa jakautui. Toisaalta yhteistyö vei aikaa ja aiheutti lisätyötä aikataulujen sopimisen vuoksi.

6.5 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia kokemuksia opettajilla oli osallistumisesta taito- ja taideaineiden oppimisympäristö Rattaaseen ja yhteistyöstä taiteilijoiden kanssa. Näitä kokemuksia tarkasteltiin oppimisympäristöajattelun käsitteiden kautta jakaen kokemukset fyysiseen, psykologiseen ja sosiaaliseen sekä pedagogiseen näkökulmaan.

Opettajat kokivat yhteistyön taiteilijoiden kanssa positiivisena. Työpajat tukivat ja syvensivät koulujen taideaineiden tarjontaa lisäten opetuksen monipuolisuutta. Opettajat arvostivat taidekasvatusta ja pitivät sitä tärkeänä osana perusopetusta. Taideaineiden opettaminen koettiin antoisaksi ja haastavaksi.

Opettajat kokivat asiantuntijuuden osalta vahvuudekseen pedagogisen osaamisen ja oppilaantuntemuksen. Taiteilijoiden vahvuutena pidettiin taiteen tekniikoiden hallintaa ja erilaista opetustapaa. Opettajien asiantuntijuuden kehittyminen Taiderattaan aikana ilmeni tiedollisen ja taidollisen osaamisen kasvuna sekä verkostoitumisena koulun ulkopuolisiin toimijoihin. Tutkimuksen keskeisenä havaintona oli taiteilijan työskentelyn seuraamisesta ja uusien taiteen tekniikoiden paremmasta hallinnasta seurannut opettajien minäpystyvyyden kasvu.

Fyysisen oppimisympäristön näkökulmasta opettajat kokivat yhteistyön mahdollisuutena toteuttaa opetusta luokkahuoneen ulkopuolella. Lisäksi yhteistyön ansiosta voitiin käyttää laadukkaita ja monipuolisia materiaaleja opetuksessa. Työskentely luokkahuoneen ulkopuolella lisäsi opetuksen mielekkyyttä ja tarjosi paremmat olosuhteet työskentelylle.

Psykologisen ja sosiaalisen ulottuvuuden näkökulmasta opettajien ja taiteilijoiden yhteistyö paransi yhteisöllisyyttä ja kouluviihtyvyyttä. Taiteilijoiden toteuttama opetus tarjosi oppilaille tilaisuuden harjoittaa sosiaalisia taitojaan uudenvuodenlaisessa tilanteessa. Yhteistyö paikallisten taiteilijoiden kanssa kasvatti opettajien sosiaalisia verkostoja. Oppilaat saivat Taiderattaasta elämyksiä ja positiivisia oppimiskokemuksia.

Pedagogisesta näkökulmasta opettajat saivat yhteistyöstä uusia ideoita, tietoja ja taitoja. Tämä lisäsi rohkeutta toteuttaa vaativia kuvataideprojekteja oppilaiden kanssa. Yhteistyössä opettajille tarjoutui tilaisuus reflektoida käsityksiään taideaineiden opetuksesta ja työskentelymenetelmistä. Taiteilijan vastatessa oppilaiden ohjauksesta opettajille jäi enemmän aikaa seurata oppilaiden työskentelyä ja siten kasvattaa oppilaantuntemustaan.

Opettajat toimivat yhteistyössä pedagogisina asiantuntijoina vastaten ryhmänhallinnasta ja työrauhasta.

Taiteilijoiden paikallisuus oli merkittävää työpajojen suunnittelun ja jatkuvuuden kannalta. Fyysisen oppimisympäristön tuntemus auttoi huomioimaan toiminnan reunaehdot, kuten tilojen koon ja muut resurssit. Opettajien haastatteluissa korostui luottamus asiantuntijaopettajan ammattitaitoon ja kykyyn toteuttaa opetustilanne. Taiderattaan työpajat olivat hyvin suunniteltuja ja mietittyjä. Opettajat arvostivat taiteilijoiden halua jakaa osaamistaan koulun ja oman luokkansa oppilaiden hyväksi.

Yhteistyön suurimpia haasteita olivat tiedon kulku ja ajanpuute. Opettajilla oli vähän ennakkotietoa työpajoista, mikä vaikeutti osaamisen jakamista. Osa opettajista koki, että työpajan aiheen tietäminen riittää, toiset olisivat kaivanneet enemmän yhteydenpitoa ja tietoa sisällystä. Sähköpostin lisäksi opettajat toivoivat puhelua taiteilijalta ennen työpajan alkua. Muita haasteita olivat yllättävät aikataulumuutokset sekä päällekkäisyydet.

Yhteistyössä roolit muodostuivat luontevasti ja tukivat molempien osapuolten työskentelyä mahdollistaen osaamisen jakamisen. Haastatteluissa toistui opettajien toive yhteistyön jatkumisesta.

7. POHDINTA

Opettajan ja taiteilijan yhteistyön tarkastelussa keskeistä ei ollut työpajojen onnistuminen, vaan kokemukset yhteistyöstä. Yhteistyön haasteita tarkasteltiin toiminnan kehittämiseksi jatkossa. Tässä luvussa pohditaan saatuja tuloksia sekä tutkielman luotettavuutta. Lopuksi esitetään aihepiiriin liittyviä jatkotutkimusehdotuksia.

7.1 Pohdintaa tuloksista

Hyvä oppimisympäristö auttaa oppimaan ja kasvamaan turvallisessa ja tasapainoisessa ympäristössä tarjoamalla ohjausta ja huolenpitoa. Parhaimmillaan oppimisympäristö luo kaikille tasa-arvoiset lähtökohdat tulevaisuuden kohtaamiselle ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamiselle. (Piispanen 2008, 194–196.) Taiteilijan ja opettajan yhteistyö tukee laadukkaan oppimisympäristön toteutumista. Hankkeen keskeinen tavoite, laadukas kuvataiteen opetus moniammatillisen yhteistyön avulla, toteutui.

Koulukasvatuksen tehtävä on tuottaa arvokokemuksia, joissa opitaan itsestä ja omasta roolista yhteisön jäsenenä. Monet oppilaat kokevat sisäistä kaaosta ja ristiriitoja elämänarvoissa sekä vaikeutta jäsenellä tunteita. Tällöin on vaikea sitoutua tavoitteelliseen ja aikaa vaativaan työskentelyyn. Opettajan tehtävänä on tuottaa oppilaille kokemuksia, jotka auttavat jäsentämään ja käsittelemään tunteita. (Launonen 2003, 43.) Opettajien mielestä yhteistyö tuki erityisesti sosiaaliseen ja psykologiseen näkökulmaan liittyviä tekijöinä, kuten kouluviihtyvyyttä ja ryhmähengen muodostumista. Taiteilijan vierailu paransi oppilaiden opiskelumotivaatiota ja tarjosi uudenlaisia näkökulmia taideaineisiin. Oppilaat saivat mahdollisuuden kehittää sosiaalisia taitojaan sekä kokeilla jotakin uutta ja innostavaa.

Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen Taiderattaan aikana ilmeni tiedollisena ja taidollisena osaamisen kasvuna sekä verkostoitumisena koulun ulkopuolisiin toimijoihin. Tutkielman yhtenä keskeisenä tuloksena oli taiteilijan työskentelyn seuraamisesta ja uusien taiteen tekniikoiden paremmasta hallinnasta seurannut opettajien minäpystyvyyden kasvu.

Taiderattaan toiminnan suurin haaste on yhteisen suunnittelun toteuttaminen. Opettajien pedagoginen asiantuntijuus ja oppilaantuntemus tulisi yhdistää taiteilijan tekniseen ja taiteelliseen osaamiseen jo suunnitteluvaiheessa. Yhteisen suunnittelun etuna olisi henkilökohtaisen suhteen syntyminen sekä opetuksen toteutuksen selventyminen molemmille osapuolille. Venäläinen (2009) korostaa, että koulun ja ulkopuolisten tahojen yhteistyön tulee olla yhteisen oppimisen prosessi. Yhteistyön toteutukselle ei ole valmista kaavaa, mutta sen tulee sisältää molemminpuolista kunnioitusta toisen asiantuntemusta kohtaan. Yhteistyö vaatii ymmärrystä toisen toimintakulttuurista, joten toiminnan suunnittelu vaatii aikaa ja resursseja. (Venäläinen 2009, 99.)

Haastatellut opettajat arvostivat taiteilijoiden ammattitaitoa ja osaamista. Jäin kuitenkin pohtimaan kokivatko opettajat aitoa tarvetta tehdä yhteistyötä, ja mitä olivat yhteistyön motiivit. Lähtökohta on erilainen riippuen siitä, onko opettajan motiivi yhteistyölle elämysten tarjoaminen vai opetuksen laadun kehittäminen. Yhteisen suunnitteluprosessin avulla voidaan määritellä opetuksen keskeiset lähtökohdat ja tavoitteet. Koska opettajien ja taiteilijoiden taidekäsityksissä voi olla suuria eroja, olisi tärkeää selvittää yhteistyön tavoite ja se, mitä opetuksessa pidetään tärkeänä. Tavoitteena voi esimerkiksi olla onnistunut teos tai oppilaan aktiivinen osallistuminen työskentelyyn. Uusikylä & Atjosen (2005, 74) mukaan oppilaiden omaa työskentelyä korostava pedagogiikka jopa lisää tavoitteiden merkitystä opetuksessa vaikka usein ajatellaan päinvastoin. Keskeistä on se, kuka tavoitteet asettaa ja kenelle.

Piispasen (2008) mukaan koulun avautuessa ympäröivään yhteiskuntaan on tärkeää miettiä yhteistyön tavoitteita ja sitä, kuka yhteistyöstä todella hyötyy. Parhaimmillaan avoimet oppimisympäristöt tarjoavat uusia tapoja oppia ja tukevat kasvua yhteiskunnan jäseniksi, mutta sisältävät myös riskejä. Tulevaisuudessa opettajan rooli oppilaiden ohjaajana ja valintojen tekijänä korostuu opetuksen säilyttämiseksi tavoitteellisena ja tarkoituksenmukaisena. (Piispanen 2008, 73–74.) Oman alueen taiteen tekijöihin tutustuminen peruskoulun aikana luo valmiuksia osallistua taide- ja kulttuuriharrastuksiin aikuisena. Koulujen ja alueen taide- ja kulttuurilaitosten sekä taiteen vapaan kentän toimijoiden yhteistyö palvelee kaikkia osapuolia. (Seirala 2012, 33.)

Oppimisympäristöjen kehittäminen tuo opetukseen ja oppimiseen uusia pedagogisia toimintamalleja ja työtapoja. Ne voivat tukea formaalia ja informaalista, koulun ulkopuolella tapahtuvaa, oppimista. Rakentava ja kriittinen keskustelu taito- ja taideaineiden asemasta ja opetus-

menetelmistä kouluissa on välttämätöntä ja luo edellytykset laadukkaan ja monipuolisen opetuksen turvaamiseksi. Saatujen kokemusten jakaminen työyhteisön sisällä on keskeistä toiminnan kehittämisen kannalta. Haastatelluista opettajista vain osa oli keskustellut Rattaasta saaduista kokemuksista kollegoidensa kanssa. Pienissä kouluissa ideoiden ja kokemusten jakaminen tapahtui luontevasti välituntien ja muiden tapaamisten yhteydessä. Työtovereiden kiinnostus taideaineita kohtaan lisäsi koulun sisäisen yhteistyön määrää. Opettajien oman aktiivisuuden lisäksi koulun johdon osoittama kiinnostus taito- ja taideaineita kohtaan vaikutti vierailevien taiteilijoiden määrään.

Willmanin (2001) mukaan yhteistyötä korostavat projektit tai ideologiat eivät itsessään kehitä yhteistyön laatua. Erityisesti opettajien välisen yhteistyön kehittämisessä on tärkeää muodostaa areenoita keskustelulle opettajien omasta työstä ja kokemuksista. Erilaisten yhteistyömallien kokeilun avulla voidaan käydä perustellumpaa keskustelua yhteistyön ongelmista ja positiivisista kokemuksista. Willmanin mukaan yhteistyön kehittämisen keskeinen haaste on opettajien yksin toimimisen kulttuurin ja yhteisöllisen toiminnan välisten raja-aitojen murtaminen. (Willman 2001, 194.) Oreckin (2004) mukaan opettajien tulisi tehdä yhteistyötä kollegoidensa kanssa sekä osallistua säännöllisesti taiteen ammattilaisten vetämiin työpajoihin. Paikallisten taiteilijoiden kanssa toteutetut työpajat tarjoavat opettajille mahdollisuuden seurata opetusta sekä osallistua siihen itse. Opettajan taiteellisten saavutusten esittely sekä jakaminen työyhteisön kanssa tukevat opettajan ammatillista kasvua. Myös koulun johdon tuki on keskeistä taideaineiden opetuksen ja arvostuksen säilyttämiseksi. (Oreck 2004, 66–67.)

Kaikki haastatellut toivoivat Taiderattaan toiminnan jatkuvan. Laitisen (2006) mukaan keskusteltaessa kuvataiteen asemasta koulussa on kyse arvovalinnoista ja siitä, millaisia tietoja ja taitoja pidetään tärkeinä. Kuvataide kehittää kriittisyyttä, luovuutta ja ilmaisua, mutta näiden asioiden hallintaa on vaikea mitata. Helpommin mitattavat tiedolliset asiat koetaan usein valmiuksina, jotka auttavat työelämässä ja muilla elämänalueilla menestymisessä. (Laitinen 2006, 33–34.)

Tapaustutkimusta motivoi ilmiöiden erityisyys ja sen lähtökohtana on tuottaa tietoa tiettyyn aikaan ja paikkaan sidotusta ilmiöstä tai prosessista. Tapaustutkimukseen liittyy pohdinta siitä, voidaanko tietystä tapauksesta tehtyjen havaintojen perusteella tehdä yleistyksiä ilmiön merkityksestä tai luonteesta. (Peltola 2008, 111–112.) Tapaustutkimuksessa tarkastellut yksittäiset tapaukset eivät ole suoraan yleistettävissä, mutta niiden tutkiminen

helpottaa ilmiön ymmärtämistä muissa toimintaympäristöissä (Häikiö & Niemenmaa 2008, 48–49). Vaikka tutkielma keskittyy Oriveden peruskoulun opettajien kokemuksiin, nämä kokemukset voivat olla johtolankoja siihen, kuinka moniammatillista yhteistyötä tulisi kehittää kouluissa.

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu Taideratasta koulun ja opettajien näkökulmasta. Puhuttaessa yhteistyöstä kahden toimijan välillä vuorovaikutus on aina kahdensuuntaista. Parhaimmillaan yhteistyö tarjoaa oppimiskokemuksia molemmille osapuolille. Tämän tutkielman mukaan opettajien yhteistyö taiteilijoiden kanssa vaikutti monella tavalla koulun arkeen ja tarjosi positiivisia kokemuksia ja elämyksiä niin oppilaille kuin opettajillekin.

Yhteistyön tarkastelu oppimisympäristöjen näkökulmasta auttoi minua ymmärtämään yhteistyön moniulotteisuuden. Vaikka oppimisympäristöä tarkastellaan tietystä perspektiivistä, kuten fyysisestä, sisältää se aina myös sosiaalisen ja psykologisen sekä pedagogisen ulottuvuuden. Oppimisympäristönäkökulman liittäminen opettajien ja taiteilijoiden yhteistyöhön on ollut haastavaa, mutta tarjonnut mielenkiintoisen perspektiivin tarkastella yhteistyössä syntyneitä kokemuksia ja oppimista.

Koulujen tekemä yhteistyö ulkopuolisten tahojen kanssa on vaativaa, mutta hyvin suunniteltuna ja toteutettuna hyödyntää kaikkia osapuolia. Tämän tutkielman tulokset tukevat aiemmin tehtyä tutkimusta. Airan (2012) tutkimuksessaan saaminien tulosten tavoin yhteistyö näyttäytyi opettajien kokemuksissa tavoitteellisena ja aktiivisena prosessina. Toivon, että saaduilla tuloksilla on merkitystä Rataan toiminnan ja opettajien ja taiteilijoiden yhteistyön kannalta.

7.2 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen myötä jatkotutkimusaiheeksi on herännyt taiteilijoiden kokemukset yhteistyön mahdollisuuksista oman asiantuntijuutensa kehittämiseksi. Aira (2012, 15) nostaa yhteistyön tutkimisessa yhdeksi ongelmaksi vain toisen osapuolen käsitysten tutkimisen. Myös tässä tutkimuksessa on keskitytty ainoastaan yhden osapuolen, opettajien, kokemusten tarkasteluun, ja jätetty taiteilijoiden ja oppilaiden näkökulma huomioimatta.

Työmarkkinoilla taiteilijat jakautuvat taidelaitoksissa työskenteleviin sekä vapaisiin taiteilijoihin, jotka työllistävät itse itsensä. Taiteilijoiden työllistymistä leimaa usein myös moniam-

matillisuus. Taiteilijat tuovat kouluihin oman alansa erityisosaamista rikastaen koulun opetusta. Kouluissa työskentelevät taiteilijat kehittivät yhteistyössä pedagogisia valmiuksiaan sekä työllistyvät. Tästä syntyy hyötyä kaikille osapuolille. Koulujen kanssa tehty yhteistyön vaikutuksia taiteilijan työllistymismahdollisuuksia voitaisiin tutkia laajemminkin. Ammatti-taiteilijan osallistumista kouluissa annettavaan opetukseen voitaisiin hyödyntää myös muiden kuin taide- ja taitoaineiden opetuksessa sekä erilaisten opetusmateriaalien tuottamisessa. Mahdollisuudet sisällyttää taidekasvatus osaksi opetusta ovat lähes rajattomat, sillä taiteen avulla voidaan avartaa ja syventää kaikkia oppiaineita.

Toisena jatkotutkimusaiheena ovat opettajien ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden tavat kehittää yhteistyötä. Tällöin tavoitteena olisi lähteä tutkimaan millaisilla menetelmillä ja konkreettisilla toimilla voitaisiin koulussa kehittää moniammatillista toiminnan suunnittelua ja siten toteuttaa entistä laadukkaampaa yhteistyötä. Airan (2012, 19) mukaan yhteistyöprosessin hahmottamiseksi tarvitaan lisää empiiristä tutkimusta yhteistyön toteuttamisesta työelämässä.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkimuksen vaiheiden, kuten aineiston keräämisen olosuhteiden ja analyysin toteutuksen, tuominen esiin totuudenmukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 227). Analyysissä luotettavuuden tarkastelun kohteena on järjestelmällisyys ja tulkinnan loogisuus. Luotettavuutta voidaan kasvattaa tuomalla esille tutkimuksen aikana tehdyt rajaukset, ohjaavat periaatteet sekä mahdolliset rajoitukset ja esteet. Laadullisessa tutkimuksessa validiteetin arvioinnissa tarkastellaan vastaako kerätty aineisto tutkimuskysymykseen ja ovatko tehdyt tulkinnot perusteltuja. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27.)

Tämän tutkimuksen suurimpia haasteita olivat aiheen rajaaminen sekä analyysin suorittaminen. Teoreettisessa viitekehyksessä aihepiiri on pyritty rajaamaan siten, että se käsittelee tutkimuskysymyksen kannalta keskeisiä asioita. Tutkimuksen empiirisessä osiossa rajausten tekeminen vaatii lukuisia valintoja sekä niiden perusteluiden pohdintaa.

Tapaustutkimuksen tyypillinen piirre on joustavuuden lisäksi partikulaarisuus eli keskittyminen tiettyyn tilanteeseen tai ilmiöön. Tapauksen tulee tällöin olla rajattavissa

omaksi kokonaisuudekseen kuten esimerkiksi kurssin toteutukseksi. (Syrjälä 1994, 14–15.) Tässä tutkimuksessa Taide- ja taitoaineiden oppimisympäristö Ratas toimi lähtökohtana tutkimukselle vaikuttaen siten aiheen rajaamiseen. Malmstenin (2008) mukaan rajaaminen toimii tutkimuksen kehyksenä, määritellen mitä otetaan mukaan ja mitä suljetaan tutkimuksen ulkopuolelle. Aineiston saatavuus ja käytettävyys tulee huomioida rajausta suunniteltaessa. Tutkijan tulee olla tietoinen rajaamisen keinoista ja rajoitteista, jotta pystyy perustelemaan valintansa. Aiheen rajaamisessa tulee huomioida temaattinen raja, joka määrittää tutkimuksen näkökulman, alueellinen ja ajallinen ulottuvuus sekä näiden ulottuvuuksien väliset suhteet. (Malmsten 2008, 72–73)

Rataan toimintaa olisi voinut tarkastella monista eri näkökulmista. Tutkimuksen ensisijainen kiinnostuksen kohde olivat kokemukset yhteistyöstä. Taiteilijoiden ja oppilaiden näkökulman jättäminen pois oli yksi keskeisimmistä aiheita rajanneista valinnoista. Keskittyminen tutkimuksen kannalta oleelliseen, opettajien yhteistyössä saamien kokemusten tarkasteluun, teki tutkimuskohteesta selkeämmin hahmotettavan.

Tutkimuksen yleistettävyyttä ja luotettavuutta olisi voinut parantaa lisäämällä haastateltavien henkilöiden määrää. Vaikka haastateltavina oli viisi sanavalmistaa ja verbaalisesti taitavaa opettajaa, jäi aineisto melko suppeaksi. Aineiston niukkuuden voidaan osaltaan katsoa heikentävän tutkimuksen luotettavuutta. Haastatteluaineisto oli kuitenkin riittävä, sillä vastauksissa ilmeni samankaltaisuutta, mutta myös laaja kirjo erilaisia kokemuksia. Opettajat vastasivat haastatteluissa esitettyihin kysymyksiin ytimekkäästi ja aiheessa pysyen. Mikäli haastattelut olisi suoritettu pidemmällä aikavälillä, olisi voitu saada tarkempi kuva siitä, miten erityyppiset työpajat vaikuttavat tutkimustuloksiin. Orivesi on pieni kaupunki, joten hankkeeseen lähiaikoina osallistuneita opettajia oli myös suhteellisen vähän.

Aineiston kerääminen haastattelun avulla palveli hyvin tutkimuksen tarkoitusta selvittää opettajien kokemuksia yhteistyöstä. Teemahaastattelu tarjosi mahdollisuuden rikkaan aineiston hankintaan, koska se mahdollisti kielen monipuolisen käytön. Vastausten nauhoittaminen säilytti ilmaukset alkuperäisinä. Haastatteluaineiston luotettavuuteen voidaan vaikuttaa kiinnittämällä huomiota tallenteiden laatuun sekä huolellisuuden noudattamiseen litteroinnissa.

Luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava tutkijan tai tutkittavien sympatiat sekä antipatiat. Tutkimuksessa tulee käydä ilmi sellaiset henkilökohtaiset ja ammatilliset tiedot, jotka voivat

vaikuttaa tutkimuksen vaiheisiin positiivisesti tai negatiivisesti (Patton 2002, 461). Fenomenologisessa lähestymistavassa tutkijalla on tärkeä rooli tulkintojen tekijänä. Oma taustani kuvataiteilijana ja läheinen suhde taidekasvatukseen ovat seuranneet taustalla läpi koko tutkielman ajan. Koen, että olen pystynyt erottamaan omat tunteeni ja siten säilyttänyt tutkimusprosessissa tarvittavan objektiivisuuden. Tavoitteeni on ollut tuoda itseäni tulkintavaiheessa mahdollisimman vähän esille, korostaen tutkittavan kokemusta. Tähän olen pyrkinyt etsimällä tukittavan näkökulmaa.

Teoriat ja kirjallisuus ovat osa tukijan esiymmärrystä. Ne antavat mahdollisuuksia nähdä asioita uudella tavalla, mutta voivat rajata liikaa, jolloin vaihtoehtoisia tarkastelutapoja jää pois (Moilanen & Räihä 2001, 51). Analyysivaiheessa olen tulkinnut saatuja tuloksia suhteessa näkemyksiin erilaisista oppimisympäristöistä sekä jaetusta asiantuntijuudesta. Oppimisympäristö-käsitteen moniulotteisuus, päällekkäisyydet tulkinnoissa ja osin ristiriitaiset jaottelutavat ovat tehneet aineiston luokittelusta haastavaa. Lisäksi aineistosta löytyi ristiriitaisia näkökulmia haastateltavien kokemuksissa. Oppimisympäristöajattelun mukanaolo on kaikessa haastavuudessa tarjonnut omanlaisensa näkökulman opettajien kokemusten tarkasteluun. Tutkimustulosten luotettavuutta voidaan parantaa vertaamalla tulkintoja muihin vastaaviin tutkimuksiin (Moilanen & Räihä 2001, 59). Tulososuudessa on pyritty muodostamaan yhteyksiä ja esittämään vastaavuuksia teoriaosuuden ja tutkielman empiirisessä osuudessa saatujen tutkimustulosten välillä.

Tutkielman lukija muodostaa oman käsityksensä tapauksesta kiinnittämällä huomiota erilaisiin yksityiskohtiin. Tutkijan tulee antaa potentiaalisille lukijoille mahdollisuus omiin tulkintoihin tuomalla avoimesti esille tutkimusprosessin aikana tekemänsä valinnat ja käsitykset aiheesta. Tällöin lukija voi arvioida tapauksen tulkintaa ja siten tutkimuksen luotettavuutta. (Häikiö & Niemenmaa 2008, 56.) Tuloksien esityksessä on käytetty suoria lainauksia selventämään ja elävöittämään tarkasteltavia ilmiöitä. Tällä on pyritty tuomaan esiin opettajien ääni sekä antamaan lukijalle mahdollisuuden arvioida tulkintojen oikeellisuutta.

Uutta tietoa tutkimusmenetelmistä ja toimintatavoista tuli vastaan tutkimuksen edetessä. Tutkimuksessani olen noudattanut hyviä eettisiä periaatteita ja hyvää tutkimusetiikkaa pyrkiessäni raporttoimaan totuudenmukaisesti kaikki tutkimuksen vaiheet, tutkimustavoitteet sekä tulokset.

LÄHTEET

- Ahonen, S.** 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki:Kirjayhtymä, 112–160.
- Aira, A.** 2012. Toimiva yhteistyö: työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylä:University of Jyväskylä.
- Anttila, E.** 2005. Taiteen voimalla–Taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatus 37 (1), 44–52.
- Anttila, P.** 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. 2. painos. Hamina:Akatiimi.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M.** 1993. Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Illinois:Open Court.
- Chieb, L. & Karabenick, L.** 2010. Motivation and Teacher Professional Development: Review and Knowledge Database. Luettavissa osoitteessa:
<http://mspmap.org/wp-content/uploads/2010/11/mspmapteacherPDreview.pdf>
- Eskelinen, M.** 2010. Se on käsien ojentamista puolin ja toisin. Opettajien kokemuksia yhteistyöstä taiteilijan kanssa. Pro gradu–tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J. & Vastamäki, J.** 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä:Gummerus, 24–42.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K.** 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki:Kansanvalistusseura, 26–49.
- Fontell, T.** 2010. Taidekasvattaja visuaalisen alan asiantuntijana–muutos paradigmassa? Synnyt/ Origins (2), 32–66.
- Haavisto, H.** 2011. Tutkimusraportti Rataan toiminnasta 2008–2011. Oriveden kaupungin kasvatus- ja opetuspalvelut.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L.** 2004. Tutkiva oppiminen. Järki tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6. uudistettu painos. Porvoo:WSOY.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M. Pyysalo, R. & Lonka, K.** 2004. Tutkiva oppiminen käytännössä:matkaopas opettajille. Helsinki:WSOY.

Hakkarainen, K., Palonen, T, & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia*, 37 (6), 448–464.

Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the knowlwdge society: education in the age of insecurity.* New York:Teachers College Press.

Helakorpi, S. 2005. *Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta.* Hämeenlinna:Hämeen ammattikorkeakoulu.

Hiltunen, H-L. 2006. Yhteisöllisyys koulun arkipäivässä:kommentteja opettajanpöydän takaa. Teoksessa E-L. Kronqvist, K. Kumpulainen & H. Soini (toim.) *Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet.* 2.painos. Oulun yliopisto: kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, 82–93.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu:teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Lisäpainos. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita.* 15. uudistettu painos. Helsinki:Tammi.

Hollo, J. 1918. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen.* Porvoo:WSOY.

Huhtanen, P. 1984. *Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen eettis-käsitteelliset perusteet.* Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 7.

Häikiö, L. & Niemenmaa V. 2008. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito.* 2.painos. Helsinki:Gaudeamus, 41–56.

Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. *Kasvatustiede:pedagogisen ihmistyön tiede.* Kuopio:Unipress.

Isopahkala-Bouret, U. 2008. Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 84–93.

Jyrkiäinen, A. 2007. *Verkosto opettajien tukena.* Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Järvinen, M-L. 2011. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen.* Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.

Kauppila, R. A. 2005. *Vuorovaikutus-ja sosiaaliset taidot:vuorovaikutusopas opettajille ja oppiskelijoille.* Jyväskylä:PS-Kustannus.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä:PS-kustannus, 68–84.

Kronqvist, E-M. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt: eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY.

Laine, M. Bamberg, J. & Jokinen, P. 2008. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.

Laitinen, S. 2006. Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja (39), 33–46.

Laitinen, S. 2003. Hyvää ja kaunista: kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Land, S. & Hannafin, M. 2000. Student-Centered Learning Environments. In D. Jonassen and S. Land (eds.), Theoretical Foundations of Learning Environments. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1–24.

Launonen, L. 2003. Opettaja eettisenä kasvattajana – historiallinen näköala kasvatusajattelun muutokseen. Teoksessa L. Isotomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Kokkola: Chydenius instituutti, 35–43.

Lapinoja, K.P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.

Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lehtonen, H., Pantzar E. & Varis, T. 2004. Muuttuvat oppimisympäristöt. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatustieteen tutkimuksen kehittämisestä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhla-julkaisu. Tampere: Tampereen yliopisto. 75–88.

Lodge, C. 2007. Reading learning: Children's drawings of learning in the classroom. Learning Environment Research (10), 145–156.

Malmsten, A. 2008. Rajaaminen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus, 57–73.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S., Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Meisalo, V., Sutinen, E. & Tarhio, J. 2000. Modernit oppimisympäristöt: tietotekniikan käyttö opetuksen ja oppimisen tukena. Helsinki: Tietosanoma.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.

- Moilanen**, P. Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä:PS-kustannus, 44–67.
- Morris**, M., Chrispeels, J. & Burke, P. 2003. The Power of Two: Linking External with Internal. Teachers' Professional Development. Phi Delta Kappan 84 (10), 764–767.
- Niemi**, H. & Multisilta, J. 2014. Koulu rajattomuuden keskellä. Teoksessa H. Niemi, J. Multisilta (toim.) Rajaton luokkahuone. Juva:PS-kustannus, 12–35.
- Niikko**, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu:Joensuun yliopisto.
- Nuikkinen**, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Nuikkinen**, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki:Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö**, 2010a. Taidekasvatuksen ja kulttuurialan koulutuksen tila Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön politiikka-analyysjä 2010:1.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö**, 2010b. Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12.
- Oreck**, B. 2004. The artistic and professional development of teachers: A study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. Journal of Teacher Education (55), 55–69.
- Patton**, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks: Sage.
- Peltola**, T. 2008. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. 2. painos. Helsinki:Gaudeamus, 111–129.
- Perusopetuksen** opetussuunnitelman perusteet, 2004. Helsinki:Opetushallitus.
- Piispanen**, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Puntambekar**, S. 2004. Analyzing Collaborative Interactions: divergence, shared understanding and construction of knowledge. Computers and Education, 2006 47 (3), 332–351.
- Raami**, M-L. 2005. Asiantuntijuuden jakaminen opettajien työyhteisössä. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Rauste-von Wright**, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Helsinki:WSOY.

- Remes, P.** 1995. Asiantuntijaksi oppiminen. Tutkimusohjelman lähtökohdat. Työpapereita. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Repo-Kaarento, S.** 2010. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Ropo, E.** 2008. Oppimisympäristöt opetuksen ja opiskelun kontekstina. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Jyväskylä: Gummerus, 38–47.
- Ropo, E.** 1993. Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa I. Porna, P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Opetushallitus. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 55–74.
- Ruokonen, I.** 2007. Uuuta luovaa virtaa opetukseen ja oppimiseen koulun ja kulttuuritoimen yhteistyöllä. Teoksessa M-L. Visanti, H. Järnefelt, P. Bäckman (toim.) Luovuuspedagogiikka. Helsinki: Opetushallitus, 26–31.
- Ruokonen, I. & Rusanen, S.** 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 10–15.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M.** 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Räsänen, M.** 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Origins/ Synnyt* (3), 48–61.
- Sava, I.** 1993. Taiteellinen oppimisprosessi.. Teoksessa I. Porna, P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Opetushallitus. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 15–43.
- Savonmäki, P.** 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Silander, P. & Ryymin, E.** 2012. Johtaminen liittyy kehittämishankkeet organisaation perustehtävään. Teoksessa P. Silander, E. Ryymin & P. Mattila (toim.) Tietoyhteiskuntakehityksen strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa. Helsingin kaupungin opetusviraston mediakeskus, OSUKE-hanke, 15–26.
- Siltala, R.** 2009. Peruskoulu innovatiivisena organisaationa ja oppimisympäristönä. Teoksessa R. Siltala (toim.) Opetuksen innovaatiot ja innovatiivisuus opetuksessa. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 41:2009, 71–81.
- Smith, J.** 1992. Interpretive inquiry: A practical and moral activity. *Theory into Practice*, 31 (2), 100–106.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki:Kirjayhtymä, 9–66.

Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki:WSOY.

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet, 2005. Opetushallitus. Helsinki:Edita Prima

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5.uudistettu laitos. Helsinki:Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki:Kirjayhtymä.

Uusikylä, K & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. painos. Porvoo:WSOY.

Venäläinen, P. 2009. Yhteistyöverkostot taidekasvatuksen tukena. Teoksessa Taide ja taito-Kiinni elämässä! Moniste 2/2009. Helsinki:Opetushallitus, 98–102.

Willman, A. 2006. Opettajat yhteistyön tekijöinä–opettajien yhteisöllinen oppiminen tiimityössä. Teoksessa E-L. Kronqvist, K. Kumpulainen & H. Soini (toim.) Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. 2 painos. Oulu:Oulun yliopisto, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, 54–73.

Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Acta Universitatis Ouluensis, E 47. Oulu:Oulun yliopisto.

Elektronisessa muodossa olevat lähteet:

Parviainen, J. & Koivunen, N. 2004. Kollektiivinen asiantuntijuus. Kymmenen kysymystä. <http://www.uta.fi/tutkimus/liike/seminaari030604/parviainen.pdf>. Viitattu (15.4.2014).

Seirala, V. 2012. Eläköön taidekasvatus! Kuntaliiton verkkojulkaisu (Pdf) http://shop.kunnat.net/product_details.php?p=2678
Viitattu (14.6.2014)

Vilkka, H. 2011. Fenomenologinen menetelmä. <http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2011/12/Fenomenologinen-menetelm%C3%A4.pdf> Viitattu (20.7.2014)

Pitkäranta, A. 2010. Laadullisen tutkimuksen tekijälle–työkirja. Satakunnan amk. http://www.samk.fi/download/13153_Laadullisen_tutkimuksen_tyokirja_APitkaranta.pdf
Viitattu (20.3.2014)

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelurunko

1 Taustatiedot

- Nimi, koulu, luokka
- Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?
- Milloin osallistuit Taiderattaaseen? Mikä oli Rattaan aihe?

2 Taideaineet

- Kuuluuko vapaa-aikaasi taiteeseen liittyviä harrastuksia? Mitä?
- Millaisena koet taideaineiden opettamisen?
- Mikä on mielestäsi taideaineiden merkitys oppiaineena?

3 Taideratas oppimiympäristönä

- Millaisia odotuksia sinulla oli Taideratasta kohtaan (odotukset, toiveet...)
- Millainen työpajan toteutus/ opetustilanne oli?

4 Yhteistyö / jaettu asiantuntijuus

- Millaisena koit yhteistyön taiteilijan kanssa?
- Mikä oli roolisi projektissa?
- Millaisena koit taiteilijan roolin?
- Kuinka roolit muodostuivat?
- Olitko tyytyväinen roolien jakautumiseen, olisiko jotain voitu tehdä toisin?
- Pääsitkö jakamaan/hyödyntämään omaa asiantuntijuuttasi?
- Voitko hyödyntää tätä kokemusta omassa työssäsi/taideaineiden opetuksessa tulevaisuudessa?

5 Verkostot

- Syntyikö uusia verkostoja Taiderattaan aikana?
- Millaiset tekijät vaikuttivat verkostojen syntymiseen

6 Projekti kokonaisuutena

- Mitä asioita haluaisit vastaisuudessa kehittää/ kiinnittää huomiota järjestelyissä/yhteistyössä/ omassa toiminnassasi?
- Millaisia haasteita on asiantuntijoiden yhteistyössä?
- Miksi tällaiseen Rattaaseen kannatti lähteä mukaan?

LIITE 2. Haastattelupyyntö

Hei!

Kirjoitan kasvatustieteiden pro gradu-tutkielmaa Taideratas-hankkeeseen osallistuneiden luokanopettajien kokemuksista.

Tutkimusta varten haluaisin haastatella luokanopettajia heidän kokemuksistaan Taiderattaaseen osallistumisesta. Tavoitteenani on selvittää, millaisia odotuksia luokanopettajilla oli Taideratasta kohtaan, millaisissa tilanteissa syntyi yhteistyötä taiteilijoiden kanssa ja vaikuttiko Taiderattaaseen osallistuminen tulevaan opetukseen.

Tutkimuksen keskeisiä teemoja ovat moniammatillinen yhteistyö taidekasvatusta, jaettu asiantuntijuus sekä oppimisympäristöt. Teemahaastattelu kestäisi noin tunnin ja toteutettaisiin koulun tiloissa. Tutkielmaa varten etsin noin kuutta haastateltavaa. Haastattelut olisi tarkoitus toteuttaa kevään 2014 aikana haastateltaville sopivana ajankohtana.

Jokainen haastattelu olisi hyvin merkittävä tutkimuksen onnistumisen kannalta.

Ystävällisin terveisin

Reetta Harju